

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Міністерство освіти і науки України

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Міністерство освіти і науки України

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

Сухенко Олена Антонівна

УДК 37.091.3:373.5.016.091.279.7:811.111(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**СТРАТЕГІЯ ФОРМАТИВНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ У
НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЬМА УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ
ШКОЛИ**

Галузь знань 01 Освіта/ Педагогіка

Спеціальність 011 – освітні, педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня

доктора філософії у галузі педагогіки

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

_____ О.А. Сухенко

Науковий керівник: Любашенко Олеся Вадимівна, доктор педагогічних наук,
професор

КИЇВ-2020

АНОТАЦІЯ

Сухенко О.А. Стратегія формативного контролю та оцінювання у навчанні англійського письма учнів базової середньої школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії у галузі знань 01 Освіта за спеціальністю 011 – освітні, педагогічні науки. – Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Київ, 2020.

Дисертаційна робота присвячена дослідженню та розкриттю стратегії формативного контролю й оцінювання комунікативних умінь англійського писемного мовлення учнів базової школи.

Актуальність дослідження пояснюється імплементацією загальнодержавної реформи «Нова українська школа», мета якої – забезпечити оновлення шкільної освіти з розвитку компетентностей, які були б використані в подальшому навчанні та професійному житті (Грищенко, 2016). Потреба у створенні стратегій формування писемних комунікативних умінь у навчанні англійської мови зумовлена розширенням транскордонних контактів громадян різних держав, які здійснюються у жанрах писемної англійської мови. Доцільність праці підтверджується тим, що євроінтеграційний вектор розвитку України сприяє залученню учнів до різних освітніх програм, проєктів, платформ (FLEX, EURIADE, Erasmus+, eTwinning), що потребує досконалого володіння англійською мовою і пов'язаних із цим відповідних комунікативних умінь і навичок.

Формування умінь англійського писемного продукування та письмової взаємодії в учнів базової середньої школи, на нашу думку, має відбуватися у контексті виховання загальних умінь XXI сторіччя. Завдяки цим умінням, учні критично осмислюють не лише навчальний матеріал і завдання, а й результати своїх пізнавальних зусиль. Тому метою створення і застосування контрольно-оцінювальної стратегії у комунікативному навчанні англійського письма передбачено розвиток учнівської автономії і підтримка позитивної мотивації

оволодіння англійською мовою у базовій середній школі. Крім того, спільна кооперативна діяльність учителя та учнів із формування комунікативних умінь письма під час контролю й оцінювання сприяє плеканню таких рис особистості учнів як самостійність, особистісна відповідальність, самоорганізація, відкритість до спілкування.

Об'єктом дослідження є навчання англійського писемного мовлення учнів 5–9-х класів закладів загальної середньої освіти України. Предметом дослідження є стратегія поточного формативного контролю й оцінювання навчання учнів англійського письма та її вплив на комунікативні уміння учнів.

Виходячи з означених об'єкта і предмета дослідження, *метою* дослідження є теоретичне обґрунтування, практичне розроблення та експериментальна перевірка контрольної-оцінювальної стратегії формування комунікативних умінь англійського письма учнів базової середньої школи. Наукова новизна дослідження полягає у створенні стратегії формативного контролю та оцінювання навчання англійського письма учнів базової середньої школи за результатами експериментальної перевірки гіпотези дослідження.

Узагальнення тенденцій дослідження контролю та оцінювання в українській і світовій науці призвело до висновку про можливість створення стратегії контролю й оцінювання з позицій комунікативно-діяльнісного підходу у середовищі комунікативного навчання. З огляду на позиціонування стратегії як компонента комунікативного навчання, визначено комунікативний потенціал різних типів контролю та проаналізовано його залежно від того, чи вони стосуються результатів навчання (*of learning*), чи є частиною процесу спілкування у комунікативному навчанні (*as learning, for learning*).

Установлено, що цілям комунікативного навчання найбільше відповідає формативний контроль та оцінювання. Тому стратегія навчання як спілкування спроектована для зазначеного типу контролю сформованості умінь англійського писемного мовлення учнів основної середньої школи. Формативний контроль як стратегія реалізується з метою навчання (*for learning*) у кооперативній діяльності вчителя та учня й організовується з урахуванням психологічних особливостей

позитивної мотивації навчання учнів та за принципами кооперативності комунікативного навчання і пріоритетності учнівської автономії.

У дослідженні проаналізовано групи мотивів, що впливають на формування компетентності англійського писемного мовлення, визначено засоби позитивної мотивації учнів в оволодінні англійським писемним мовленням, провідну роль пізнавальної, спричинювальної мотивації та мотиву успіху. Стратегія формативного контролю та оцінювання навчання англійського писемного мовлення в контексті комунікативного навчання у нашому дослідженні є набором дидактичних тактик, операцій і процедур, спрямованих на досягнення учнями умінь англомовного писемного продукування та є серією комунікативних етапів у процесі навчання англійського писемного мовлення.

Під час дослідження узагальнено очікувані результати формування комунікативних умінь учнів від 5-го до 9-го класів закладів загальної середньої освіти, які необхідно контролювати та оцінювати згідно з даними МОН України. Доведено необхідність використання комунікативних ситуацій, пов'язаних із епістолярним жанром англійського мовлення, задля формування позитивної мотивації навчання англійського письма учнів середньої школи. Особливу увагу приділено впровадженню прийомів учительського коментування та товариського контролю учнів у процесі навчання іноземного писемного мовлення.

Добір навчального матеріалу для контролю й оцінювання зроблено згідно з вимогами МОН України та відповідно до мотиваційних потреб учнів, серед яких зацікавленість у вдосконаленні жанрів есе, огляду (review), роздуму (opinion essay), листа до видавця (letter to the editor). Компонентами контрольної оцінювальної стратегії у комунікативному навчанні визнано: *тактичний*, що втілений у програмі тактик на чотирьох етапах із здійсненням коментування у формі зворотного зв'язку; *мотиваційний*, реалізований у навчальних і практичних сесіях; *інструментальний*, що є застосуванням *методів і форм контролю та оцінювання*, придатних для спілкування у поточному контролі та оцінюванні навчання учнів англійського письма.

Сутність експериментальної перевірки стратегії формативного контролю – у встановленні її впливу на рівень комунікативної компетентності учнів в англійському писемному мовленні, мотивацію та учнівську автономію в оволодінні писемною комунікацією. Статистичне опрацювання даних експерименту свідчить про зростання рівня навченості писемних комунікативних умінь в усіх п'яти експериментальних групах, де процес навчання письма здійснювався шляхом введення попередньо дібраного навчального матеріалу, запровадження контрольної-оцінювальної стратегії та розвитку учнівської автономії. Результати виявилися достатніми для підтвердження ефективного впливу стратегії на писемні комунікативні уміння учнів. Унаслідок уведення контрольної-оцінювальної стратегії спостережено і підтверджено значний прогрес у розвитку навчальної автономії учнів експериментальних груп.

Головні теоретичні положення, висновки та рекомендації дослідження пропоновано системно вводити у процес навчання англійської мови у середніх загальноосвітніх школах України та викорисовувати для створення програм, підручників, посібників, окремих видань з навчання англійського письма.

Ключові слова: контроль і оцінювання, дидактика, лінгводидактична стратегія, комунікативне навчання, комунікативно-діяльнісний підхід, контрольної-оцінювальна стратегія, позитивна мотивація навчання, учнівська автономія, навчання англійського писемного мовлення, базова середня школа, формативний контроль.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Статті у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України

1. Сухенко, О. (2018). Мотиваційний компонент стратегії контролю й оцінювання у процесі навчання англійського письма в середній школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 4(15), 393-406.

2. Сухенко, О. (2020). Контроль та оцінювання в навчанні процесу створення англійського писемного тексту учнів середньої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1(71), 219-226. doi:10.32840/1992-5786.2020.71-1.40

Статті в іноземних виданнях

3. Sukhenko, O. (2019). Fostering Learner Autonomy: Self-evaluation in Enhancing English Writing Skills. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(12), 53–61. doi:10.19265/KP.2019.11253

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

4. Любашенко, О., Сухенко, О. (2017). Лінгводидактична контрольна-оцінювальна стратегія у процесі навчання як спілкування. *Ars Linguodidacticae*, 1(1), 4–10. doi:10.17721/2663-0303.2017.1.01
5. Сухенко, О. (2017). Аналіз наукового апарату контрольної-оцінювальної стратегії в системі моніторингу якості навчання англійської мови. *European Humanities Studies: State and Society*, 4(4), 139-155. doi:10.38014/ehs-ss.2017.4-IV.00
6. Сухенко, О. (2018). Альтернативні прийоми оцінювання письмового мовлення в процесі навчання на уроках англійської мови. *Молодий вчений*, 6 (1), 168–171.

Тези науково-практичних конференцій

7. Сухенко, О. (2018). Ініціативний учнівський зворотний зв'язок у формуванні комунікативної компетентності на уроках англійської мови в середній школі. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*. Матеріали науково-практичної конференції, м. Одеса, 22-23 червня 2018 р. (сс. 38–41). Херсон: Молодий вчений.

8. Сухенко, О. (2019). Типи навчального матеріалу та принципи його добору на етапах контролю сформованості англійської писемної компетентності в середній школі. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*. Матеріали науково-практичної конференції, м. Ужгород, 15-16 лютого 2019 р. (сс. 81–84). Херсон: Молодий вчений.

Навчальний посібник

9. Любашенко, О., Кавицька, Т., Сухенко, О. (2018). *Учитель-філолог у міжнародних проектах: проектна діяльність, мовний тренінг, дидактична майстерність/ Language teacher in International project: project activity, language training, teaching skills* (навч. посіб.). Київ: ВПЦ «Київський університет».

ABSTRACT

Sukhenko O. Formative assessment and evaluation strategy in teaching ESL writing at secondary school. - Manuscript.

A thesis presented for a Ph. D. in Education (01). Research Specialisation: 011 – «Education and Pedagogical science». - Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv. – Kyiv, 2020.

The thesis focuses on the research and disclosure of the formative assessment and evaluation strategy in teaching English writing at secondary school.

The relevance of the study relates to the implementation of the nationwide school reform, the purpose of which is to ensure innovative school education for the development of competencies that would be used in further education and career. The need to develop and implement new strategies for the enhancement of written communication skills in L2 teaching is caused by the expansion of cross-border contacts and inter-cultural communication which is carried out in the genres of English written discourse. As a result, the European integration vector of Ukraine has intensified the involvement of school students in various educational programs, projects, and platforms (e.g. FLEX, EURIADE, Erasmus +, eTwinning), which requires the appropriate English language and communication skills.

The research relies on the idea that building of English writing skills at secondary schools should be implemented in the context of enhancement of general skills of the 21st century. It is these skills that enable students to apply critical thinking to comprehension of the learning material and tasks as well as to evaluation of own cognitive efforts and results. Therefore, the purpose of implementing the formative assessment and evaluation strategy in the communicative teaching of English writing is to develop student autonomy and support positive motivation in order to enhance English writing skills at secondary school. In addition, the joint cooperative activities of teachers and students in building communicative writing skills during assessment and evaluation contributes to the development of personality traits such as independence, personal responsibility, self-organization, readiness for communication.

The object of the study is the process of teaching English writing to 5-9-grade students at secondary school of Ukraine. The subject of the study is the formative assessment and evaluation strategy in teaching and learning English and its impact on communicative competence and learning autonomy.

Based on the indicated object and subject of the thesis, the purpose of the research is theoretical substantiation, practical development and experimental verification of the assessment and evaluation strategy in building of communicative skills of English writing at secondary school. Scientific novelty of the research rests on the analysis of assessment and evaluation concepts in communicative ESL teaching, correlation of Ukrainian and English terms, substantiation of communicative skills in English writing as well as building the formative assessment and evaluation strategy in ESL teaching at secondary school based on the results of experimental testing of the research hypothesis.

The analysis of research in assessment and evaluation in Ukrainian and international Language Pedagogy has led to the conclusion that the most appropriate way to build the formative assessment and evaluation strategy in the communicative classroom environment is from the standpoint of communicative and competence approaches. With the assessment strategy viewed as a component of communicative learning, the communicative potential of different types of assessment is identified and

analysed depending on whether they relate to learning outcomes (assessment of learning) or are part of the communication process in communicative learning (assessment as learning and for learning).

The research findings have led to the assumption that assessment and evaluation are most consistent with the communicative learning if they are carried out in the context of formative but not summative assessment. Therefore, the learning strategy as communication is designed for the formative assessment of the English written competence at secondary school. In addition, the communicative skills of the English writing are defined as the ability to apply communicative skills to solve communication problems in the communicative situations of written genres of discourse. Formative assessment and evaluation as a strategy is implemented for the purpose of learning (assessment for/as learning) in the cooperative activities of teacher and student and is organized based on psychological characteristics of positive motivation of students and the principles of cooperative communicative learning as well as the priority of student autonomy.

The study considers the motives that influence the development of English writing skills, identifies the techniques of positive motivation in mastering English writing, and reveals the leading role of cognitive, causal and success motives. The formative assessment and evaluation strategy of ESL writing in the context of communicative learning is viewed in this study as a series of communicative stages in learning English as well as a set of teaching tactics, operations and procedures aimed at building students' English writing skills.

The study summarizes the expected results of building communicative writing skills in secondary school students of the 5th to 9th grades which have to be monitored and evaluated according to the Ministry of Education and Science of Ukraine. The research emphasizes on the necessity to use communicative situations related to the epistolary genres of English writing to form a positive motivation while teaching English writing to secondary school students. Particular attention is paid to the employment of teacher written feedback and peer review of students in the process of teaching and learning ESL writing.

The selection of teaching material for assessment and evaluation is made in accordance with the requirements of the Ministry of Education and Science of Ukraine and relies on the motivational needs of students, including interest in improving the skills of writing essays, reviews, formal and informal letters etc. The components of the assessment and evaluation strategy in communicative learning involve: tactical, which is embodied in the programme of tactics in four stages with the implementation of commentary in the form of feedback; motivational, implemented in training and practical sessions; instrumental, which employs methods and forms of assessment and evaluation, suitable for communication in the formative assessment and evaluation of students' English learning.

The essence of the experimental implementation of the formative strategy lies in establishing its impact on the level of communicative skills of students in English writing, motivation, and student autonomy in mastering written communication. Statistical processing of experimental data shows an increase in the level of writing skills in all five experimental groups, where the learning process of writing was carried out by introducing pre-selected educational materials, introduction of assessment and evaluation strategy and development of student autonomy. The results were sufficient to confirm the effective impact of the strategy on students' communicative written skills. As a result of the introduction of the assessment and evaluation strategy, significant progress in the development of educational autonomy of students in experimental groups has been observed and confirmed.

The main theoretical provisions, findings, and practical recommendations of the research can provide a relevant contribution to the process of teaching English at secondary school of Ukraine as well as can be used to design curricular, textbooks, manuals or publications on teaching English writing to secondary school students.

Key words: assessment and evaluation, didactics, language didactic strategy, communicative learning, communicative and activity approach, assessment and evaluation strategy, positive motivation of learning, student autonomy, teaching ESL writing, secondary school, formative assessment.

List of publications of the Ph.D. candidate

1. Liubashenko, O., Sukhenko, O. (2017). Linguodidactic assessment and evaluation in communicative education. *Ars Linguodidacticae*, 1(1), 4–10. doi:10.17721/2663-0303.2017.1.01
2. Sukhenko O. (2017). Analysis of the scientific terminology of the assessment and evaluation strategy of the educational monitoring system in ELT. *European Humanities Studies: State and Society*, 4(4), 139–155. doi:10.38014/ehs-ss.2017.4-IV.00
3. Sukhenko O. (2018). Alternative evaluation of the English writing in the secondary school. *Young scientist*, 6(1), 168–171.
4. Sukhenko, O. (2018) Motivational component of the assessment and evaluation strategy in the development of writing skills in the ELT at the secondary school. *Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine*, 4(15), 393–406.
5. Sukhenko, O. (2019). Fostering Learner Autonomy: Self-evaluation in Enhancing English Writing Skills. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(12), 53–61. doi:10.19265/KP.2019.11253
6. Sukhenko, O. (2020). Assessment and Evaluation Stages of English Process Writing at Secondary School. *Pedagogy of the Formation of a Creative Person in Higher and Secondary Schools*, 1(71), 219-226. doi:10.32840/1992-5786.2020.71-1.40
7. Sukhenko, O. (2018). Initiative student feedback in the formation of communicative competence in ELT at secondary school. *Problems and prospects for the development of education*, Odessa, June 22-23, 2018. (pp. 38–41). Kherson: Young Scientist
8. Sukhenko, O. (2019). Types of educational materials and principles of their selection at the assessment stages of the formation of English written competence at secondary school. *Problems of reforming pedagogical science and education*, Uzhhorod, February 15-16, 2019 (pp. 81–84). Kherson: Young scientist.

9. Liubashenko, O., Kavytska, T., & Sukhenko, O. (2018). *Language teacher in international projects. Project activity, language training, teaching skills*. Kyiv: Kyiv University.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ.....	2
ВСТУП.....	15
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ПОТОЧНОГО ФОРМАТИВНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ.....	27
1.1. Контроль та оцінювання навчання англійського писемного мовлення з позицій комунікативно-діяльнісного підходу.....	27
1.2. Загальнодидактичні засади та психологічні особливості кооперативної діяльності вчителя й учня для розвитку мотивації та навчальної автономії школярів у процесі формування комунікативних умінь письма	52
1.3. Методичні засади створення контрольньо-оцінювальної стратегії для формування умінь англійського писемного мовлення у навчанні учнів базової середньої школи в Україні	60
1.3.1. Стратегія контролю та оцінювання як інструмент формування писемного мовлення.....	60
1.3.2. Писемне мовлення як об’єкт формативного поточного контролю та оцінювання в базовій середній школі.....	70
Висновки до Розділу 1.....	78
РОЗДІЛ 2. СТРАТЕГІЯ ФОРМАТИВНОГО ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ: МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ.....	80
2.1. Характеристика та компоненти стратегії формативного поточного контролю та оцінювання у навчанні учнів англійського письма.....	80
2.1.1. Тактичний компонент стратегії контролю й оцінювання на етапах реалізації навчальної стратегії.....	81
2.1.2. Прийоми та методи як інструментальний компонент стратегії навчання англійського писемного мовлення	88

2.1.3. Характеристика мотиваційного компонента стратегії формативного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення школярів.	93
2.2. Добір та жанрово-структурні особливості навчального матеріалу для реалізації навчальної стратегії.....	98
2.3. Модель застосування стратегії формативного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи.....	106
Висновки до Розділу 2.....	108
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ СТРАТЕГІЇ ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НА РОЗВИТОК УМІНЬ ПИСЬМА УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ.....	109
3.1. Організаційний та констатувальний етапи експериментального впровадження контрольної-оцінювальної стратегії.....	109
3.2. Формування комунікативних умінь англійського писемного мовлення й навчальної автономії учнів базової середньої школи.....	115
3.3. Результати експериментального застосування контрольної-оцінювальної стратегії та їхнє статистичне опрацювання	128
Висновки до Розділу 3.....	153
ВИСНОВКИ	154
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	160
ДОДАТКИ.....	181

ВСТУП

Актуальність і доцільність дослідження. Наміри євроінтеграції України сприяють активній міжнародній співпраці в галузях освіти і науки. Упродовж тривалого часу однією з актуальних проблем теорії та практики іншомовної освіти є пошук і реалізація оптимальних методів і тактик, що сприяють учням засвоювати іноземну мову. Освітні програми за кордоном (FLEX, Erasmus+), участь у міжнародних проектах (EURIADE), використання автентичних матеріалів (Macmillan, Pearson, CUP, OUP, Express Publishing), опрацювання англомовних першоджерел, співпраця з іноземними школами-партнерами (eTwinning) мотивують учнів до оволодіння іноземною мовою. Освітняки мають на меті підготувати майбутнє покоління якісно нового рівня освіченості, враховуючи фактори конкурентоспроможності на ринку праці. Для реалізації таких навчальних цілей головним завданням викладачів іноземної мови у середній школі є забезпечення для учнів умов отримання досвіду спілкування іноземною мовою (Пассов, 1989). Такі завдання потрібно розв'язувати комплексно і системно на основі теоретично і практично вивіреного наукового підходу. Від вибору лінгводидактичного підходу залежать прогнозування результату, координування співдіяльності вчителя й учня, планування експериментальних процедур, міра і засоби організації учнівської автономії, підтримка позитивної мотивації навчання. Якщо головною метою організації процесу навчання іноземної мови є оволодіння комунікативними вміннями, то вибір комунікативного підходу є обґрунтованим і визначальним для реалізації навчальних цілей.

Комунікативний підхід як спрямовувальний у системі англомовного навчання розвивав у своїх працях Д. Вілкінс (Wilkins, 1974). Хоча й до нього навчання мови для комунікації не було новим, проте методологічне позначення комунікативного підходу (communicative approach) дало змогу будувати лінгводидактичні парадигми у викладанні (teaching), навчанні (learning), контролі (assessment) та оцінюванні (evaluation). Більшість дослідників, зокрема

такі як Дж. Річардс і Т. Роджерс (Richards & Rogers, 1986), Х. Стерн (Stern, 1981) й Е. Тароне (Stern & Tarone, 1983), Дж. Робертс (Roberts, 1982) почали представляти цей підхід у різноманітних аспектах: процесі навчання мови, дидактичних цілях, ролях та діяльності вчителя й учня, методиках і методах. Еволюція від комунікативного методу в навчанні іноземних мов до комунікативного підходу у викладанні (CLT), за В. Літлвудом (Littlewood, 1981) та навчанні, за Д. Брауном, (Brown, 1987) призвела до системного лінгводидактичного процесу, визначеного як «комунікативне навчання», за Ю. Пассовим (Пассов, 2003). В основу цього навчання покладено головну мету – формування комунікативної компетентності учнів у різних видах мовлення, за Д. Хаймсом (Hymes, 1972), М. Кеналі і М. Свейн (Canale & Swain, 1980). Важливі орієнтири навчання мови, які складають загальну комунікативну компетентність учнів, а саме: мовний, дискурсивний, стратегічний та соціолінгвістичний додадали лінгводидактам сучасності.

З іншого боку, комунікативний підхід – це сфокусування на діяльності, що забезпечить учням досягнення комунікативної компетентності. Тому навчання іноземної мови у базовій середній школі орієнтоване насамперед на розвиток діяльнісних умінь учнів. Як вважає О. Леонт'єв (Леонт'єв, 2005, с. 65), «у діяльності здійснюється перехід до об'єктивних результатів». Тому за умови організації навчання іноземної мови на засадах комунікативно-діяльнісного підходу можливе проектування навчального процесу в дидактичних стратегіях, зокрема в інформаційно-пояснювальній, дослідницькій, контрольній, оцінювальній, мотиваційній. Системним середовищем утілення дидактичних стратегій на основі комунікативно-діяльнісного підходу є комунікативне навчання, і сьогодні це цілісний процес, в якому використовують методи, методики, принципи, визначають поточні дидактичні цілі відповідно до загальної мети – комунікативної компетентності учнів з іноземної мови.

Зв'язок між природою комунікації, діяльністю навчання і комунікативною майстерністю у середовищі комунікативного навчання зазначив М. Кеналі (Canale, 1984). Це є відповіддю на запитання сучасних дослідників про різні

результати в оволодінні іноземною мовою учнів, які навчаються в одному класі, у схожих умовах, за тією самою навчальною програмою: одні мають вищі результати за інших. Однією з причин такої різниці є використання ефективних навчальних стратегій, які б забезпечили сталий зв'язок природних законів комунікації, діяльнісних умінь та комунікативної компетентності (Anderson, 2005; Nunan, 1999). Як зауважує О. Любашенко, «стратегія як дидактична категорія цілком приналежна до певного напрямку наукового пошуку, який зосереджується на навчанні як діяльності і виокремлює її проєктивні і процесуальні сторони». (Любашенко, Сухенко, 2017, с. 4). Тому дидактичну стратегію слід розглядати як інструмент налагодження такого зв'язку. З іншого боку, метою навчальної стратегії є формування цілісної комунікативної компетентності, що реалізується у ситуаціях спілкування. Через це стратегічне проєктування у лінгводидактиці безпосередньо ґрунтується на засадах компетентнісного підходу.

Розглядаючи контроль та оцінювання як стратегію комунікативного навчання, вчені аналізують широке коло проблем. Актуальні дослідження лінгводидактики, а також контролю та оцінювання свідчать про постійну увагу науковців до цієї проблеми. Із досліджень, дотичних до лінгводидактики, варто назвати, зокрема, ті, що стосуються:

- загальних підвалин розвитку мовної особистості і вторинної мовної особистості (Караулов, 1987; Седов, 2004; Халеева, 1989), а також розвитку комунікативної культури мовної особистості (Богин, 1980; Вороб'єв, 2008; Митрофанова, 2012; Самосенкова, 2004);
- формування комунікативних умінь і навичок у теоріях психології діяльності та психолінгвістики (Зимняя, 2001; Леонт'єв, 2003).

До сфери мовлення і комунікації належать дослідження:

- навчання мови як процесу комунікації (Анан'єв, 2008; Колшанский, 1990; Пассов, 1989);
- основ комунікативної дидактики (Щукин, 2007);

- стратегій навчання як набування комунікативного досвіду (Oxford, 1989; 1990; Chamot et al, 1999);
- стратегії навчання мови як проєктна співдіяльність (Любашенко, 2007).
Предметні лінгводидактичні дослідження стосуються питань:
 - загальної дидактики іноземних мов (Ellis, 1992; Гальскова, Гез, 2004);
 - лінгвометодик окремих мов (Тарнопольський, Кабанова, 2019; Швець, 2013; Шовковий, 2005);
 - навчання англійського писемного мовлення різного контингенту (Патієвич, 2015) й зокрема в закладах загальної середньої освіти (Панова et al, 2010; Кміть, 2017).

Водночас варто зауважити, що триває дискусія щодо формальної оцінки та неформального оцінювання, тестування, контролю і моніторингу, їхньої ієрархії у методологічній термінології та обслуговування психодидактики, методики чи педагогіки (Fuchs & Fuchs, 1986). У лінгводидактиці невизначеність зумовлена насамперед тим, що власне ці поняття використовуються за дуже різним призначенням, наприклад, українськими й англійськими дослідниками. Американські й британські вчені дотримуються традиції, започаткованої П. Блеком і В. Діланом, (Black & Wiliam, 1998), згідно з якою контроль має діагностичний (diagnostic), формативний (formative) або сумативний/підсумковий (summative) типи, що в українській практиці дуже приблизно відповідає попередньому, поточному і підсумковому контролю. Вітчизняні дослідження натомість традиційно зосереджені на таких формах контролю як самоконтроль та взаємоконтроль; на контролі окремих навичок, наприклад лексичної чи граматичної (Задорожна, 2014, с. 101). Тестування є найбільш опрацьованим методом, насамперед через визнану потребу міжнародної уніфікації вимог до контролю рівня володіння англійською мовою (Alderson, 1993; Bachman, 1990; Heaton, 1990; Madsen, 1983). До провідних дослідників тестування в Україні, зокрема, належать О. Петрашук (Петрашук, 1999), О. Квасова (Квасова, 2009), О. Українська (О. Українська, 2008). Проте праці сучасних українських лінгводидактів тяжіють до тенденції розроблення та вивчення результативного

складника контролю. Втім іноземні лінгводидакти частіше вдосконалюють його процесуальний складник, уводячи окремим його блоком оцінювання як стратегію (Brookhart, 2008; Orlich, Harder, Callahan et al, 2010). Популярність же підсумкового контролю не зменшується, (Phelps, 2005; 2007), однак учені фіксують і значне зменшення його ролі у безпервній освіті (Cizek, 2001).

Стратегія контролю й оцінювання цікавить здебільшого дослідників формативного оцінювання, про що свідчить широка популярність серед фахівців монографії «Handbook of Formative Assessment» за редакцією Х. Андраде й Г. Цізека (Andrade & Cizek, 2010). Науковці-співавтори видання переконані, що формативне оцінювання останнім часом стало центром новітніх досліджень, оскільки національні освітні політики враховують, що підсумкові оцінки досягли граничної межі ефективності у підвищенні успішності учнів. В українських реаліях формативний контроль та оцінювання не отримали системного науково-методичного розгляду; при цьому можливість впровадження стратегії поточного контролю та оцінювання як діяльнісної моделі навчання як спілкування англійською мовою досі серйозно не розглядали і не обговорювали ні в Україні, ні за кордоном. Незважаючи на те, що дослідження з формативного контролю й оцінювання, вочевидь, впливатимуть на теорію і практику навчання іноземних мов найближчими роками, необхідність і доцільність стратегії у поточному контролі англійської мови в основній базовій школі України досі залишається недостатньо дослідженою проблемою.

Окремою проблемою є оцінювання рівня сформованості мовленнєвих компетентностей, зокрема писемного мовлення, на яку спрямовано багато зусиль освітньої спільноти України. Чимало закордонних дослідників вивчали концептуальні моделі процесу письма. Серед них: Л. Андерсон, К. Енглерт, К. Фір, Т. Рафаель (Englert, Raphael, Fear, Anderson et al, 1988a; 1988b), П. Елбоу (Elbow, 1981), Т. Хедж (Hedge, 2005), Д. Грейвз (Graves, 2002). Зокрема, контролем і оцінюванням письмового мовлення займалися Р. Вайт і В. Арндт (White & Arndt, 1991), Е. Дадлі й Е. Осват (Dudley & Osváth, 2019), А. Коен (Cohen, 1994), Х. Хейвуд і Д. Тزاریель (Haywood & Tzuriel, 2002), Л. Хемп-Ліонс (Hamp-

Lyons, 1990; 1991), Дж. Хітон (Heaton, 1990), Ф. Хіланд (Hyland, 1998), Х. Джейкобс (Jacobs, 1981). Серед українських учених формування та контроль умінь англійського письма розглядали І. Андрійко (Андрійко, 2001), Г. Кривчикова (Кривчикова, 2002), С. Ніколаєва (Ніколаєва, 2002), О. Пелішенко (Пелішенко, 1996). Проте, сьогодні не досягнуто консенсусу щодо того, що необхідно опанувати учневі у середній школі України, і як контролювати та оцінювати писемну діяльність учня учителем. Проблему не розв'язано, її актуальність зумовлює пошук необхідних критеріїв оцінювання успішності учнів в опануванні процесуальних етапів англійського писемного мовлення.

Об'єктами контролю рівня сформованості компетентності студентів у письмі, вважає І. Задорожна (Задорожна, 2014), є вміння писати тексти різних типів відповідно до програмних вимог. Ідентично розуміють оцінювання умінь письма і у процесі навчання в середній школі (Склярєнко, 2011), де багато стратегій викладання спрямовано на навчання учнів техніки англійського писемного мовлення. У процесі контролю навчання англійського писемного мовлення у середній школі оцінюються вміння учнів письмової взаємодії (листи, листівки, записки) та письмового продукування (вміння писати есе, статті, відгуки на запропоновану тему). Однак, як засвідчує огляд українських надбань теорії і практики навчання англійської мови у середній школі загалом та писемного англійського мовлення зокрема, стратегію контролю й оцінювання як сценарій комунікативного навчання іноземної мови не досліджували і не застосовували у вітчизняному навчальному досвіді. Крім того, формативну контрольно-оцінювальну стратегію ніколи не пропонували для формування умінь англомовного письма.

Окремою проблемою є визначення критеріїв і параметрів поточного контролю та оцінювання як стратегії навчання. У «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» зазначені критерії для визначення рівня знань, умінь і навичок учнів за двома шкалами: рівні ради Європи і рівні ALTE (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, 2011). Ці критерії оцінювання

визначають рівень оволодіння мовою учнями і також є прийнятними в основній середній школі в Україні. Навчання в базовій школі відбувається за трьома моделями: рівнем стандарту, академічним рівнем, профільним. Залежно від моделі, випускники шкіл мають продемонструвати рівень знань B1-B2, що дасть їм змогу продовжити навчання у закладах вищої освіти. Проте, щоб досягнути цього рівня, вчитель і учень мають подолати складний процес навчання, а це – формування граматичної, лексичної, фонетичної навичок і розвиток рецептивних (сприйняття слухове, зорове) та продуктивних (письмове й усне продукування/взаємодії) умінь. Таким чином, «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» щодо визначення рівня знань є актуальними під час визначення цілей освіти, укладання навчальних планів, вибору навчальних матеріалів і проведення семестрового оцінювання за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Однак, цілковите врахування цих рекомендацій не розв'язує проблем формативного поточного контролю та оцінювання як стратегії спілкування.

Отже, актуальність дисертаційної студії зумовлена такими суперечностями:

- між соціальним запитом на систему навчання іноземної мови у базовій середній школі для задоволення комунікативних потреб мовної особистості та відсутністю науково обґрунтованих методик навчання писемного мовлення із застосуванням формативних контрольних-оцінювальних стратегій;
- між важливою роллю контрольних-оцінювальних стратегій у кооперативній діяльності вчителя й учня та її слабким теоретичним обґрунтуванням і несистемним практичним утіленням у процесі навчання англійського писемного мовлення у базовій середній школі;
- між необхідністю вдосконалювати комунікативну компетентність учнів у продукуванні писемного мовлення та відсутністю таких стратегій формативної контрольних-оцінювальних практики, які б водночас збільшували навчальну автономію учнів основної середньої школи.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертаційну роботу було виконано в межах загальної наукової теми «Модернізація суспільного розвитку України в умовах світових процесів

глобалізації», яку досліджує Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (витяг з протоколу №4 від 22.11.2018 р.). Попереднє формулювання теми дослідження: «Стратегія поточного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення учнів середньої школи» затверджено Вченою радою Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (протокол №4 від 29.11.2016 р.). 24.09.2020 року Вчена рада Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка ухвалила зміну теми на поточну (витяг з протоколу №2 від 24.09.2020 р.). Тема узгоджена Міжвідомчою радою з координації тем наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні Академії педагогічних наук України.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування, практичне розроблення та експериментальна перевірка ефективності формативної контрольної-оцінювальної стратегії задля формування комунікативних умінь в англійському письмі та розвитку учнівської автономії учнів базової середньої школи.

Для досягнення мети окреслено такі завдання дослідження:

- визначити теоретичні засади контролю й оцінювання навчання англійської мови в середній школі з позицій комунікативного, діяльнісного та компетентнісного підходів;
- з'ясувати особливості кооперативної діяльності учнів і вчителя для формування умінь письмового продукування/взаємодії та навчальної автономії учнів;
- обґрунтувати, розробити і застосувати стратегію формативного контролю та оцінювання навчання учнів англійського письма в базовій середній школі для розвитку умінь писемного мовлення школярів та їхньої навчальної автономії;
- розробити систему методів і прийомів для мотивації та спілкування як компонентів стратегії поточного контролю й оцінювання навчання англійського письма в базовій середній школі, застосувати їх у кооперативній діяльності вчителя й учня;
- змодельовати процес навчання учнів англійського писемного мовлення із застосуванням формативної контрольної-оцінювальної стратегії;

- експериментально перевірити ефективність формативної контрольної оцінювальної стратегії та з'ясувати її вплив на комунікативну компетентність учнів в англійському писемному мовленні й навчальну автономію школярів.

Об'єктом дослідження є навчання англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи.

Предметом дослідження є стратегія формативного контролю й оцінювання навчання учнів базової середньої школи англійського письма.

Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні про залежність комунікативних умінь учнів в англійському письмі від застосування стратегії формативного контролю та оцінювання, розвитку навчальної автономії школярів.

Для розв'язання сформульованих вище завдань застосовувалися такі **теоретичні методи** дослідження: аналіз наукової літератури з методики навчання іноземних мов, педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвістики, комунікативістики; вивчення стану навчання англійського письма у закладах загальної середньої освіти України, узагальнення практичного досвіду вчителів загальноосвітньої школи в Україні і за кордоном та **емпіричні методи**, зокрема *експеримент*, метою якого була перевірка ефективності формативної контрольної-оцінювальної стратегії у 5-х–9-х класах; різні форми *опитування* викладачів та учнів; *писемні звіти* учнів і вчителів – учасників експериментального навчання; *метод математичної статистики*, метою якого було обчислити рівень сформованості умінь письма учнів в англійському писемному мовленні та їхньої навчальної автономії.

Експериментальна база дослідження. Дослідження відбулося упродовж чотирьох років (2016–2020 рр). У ньому взяло участь 135 учнів київських шкіл та ліцеїв і тридцять учителів із стажем викладання понад як п'ять років (довідка про впровадження № А25-5 від 25.05.2020 р.; довідка про впровадження результатів від 27.09.2020 р.).

Організація та етапи дослідження. Робота відбувалась у три етапи.

На першому (2016 р.) було визначено об'єкт, предмет, мету й завдання дослідження, опрацьовано теоретичні джерела з педагогіки, лінгвістики,

психолінгвістики, лінгводидактики, тестології, з'ясовано методологічні засади дослідження, сформульовано гіпотезу та складено план експерименту.

На другому етапі (2017–2018 рр.) опрацьовано дані констатувального експерименту та підготовлено навчальні матеріали для проведення формувального експерименту. Опубліковано наукові статті та розділи навчально-методичного посібника із проблеми дослідження.

На третьому етапі (2018–2020 рр.) проведено експериментальну перевірку ефективності формативної контрольної-оцінювальної стратегії навчання англійського писемного мовлення в базовій середній школі та її впливу на комунікативну компетентність і навчальну автономію школярів.

Наукові положення, що виносяться на захист:

1. Стратегія формативного поточного контролю навчання англійського письма на засадах комунікативного-діяльнісного та компетентнісного підходів є визначальним чинником формування комунікативних умінь учнів в англійському письмі.
2. Методи і прийоми формативного контролю й оцінювання на засадах комунікативного підходу, а також тактики, серед яких: задум і планування, критика, корекція і зауваження, поради і заохочення, схвалення сприяють ефективній кооперативній діяльності вчителя й учня у процесі навчання та визначають ефективність контрольної-оцінювальної стратегії.
3. Наслідком застосування пропонованої контрольної-оцінювальної стратегії є розвинена навчальна автономія школярів та мотивація до подальшого вивчення англійської мови.

Наукова новизна дослідження:

- уперше в українській лінгводидактиці експериментально доведено ефективність формативної контрольної-оцінювальної стратегії для розвитку умінь писемного мовлення учнів та їхньої навчальної автономії;
- здійснено аналіз дефініцій контролю й оцінювання як наукового апарату дослідження комунікативного навчання англійської мови;

- дістала подальшого розвитку ідея формативного контролю та оцінювання навчання англійського письма учнів базової середньої школи задля покращення навчальних досягнень учнів;
- доведено позитивний вплив стратегії формативного контролю і оцінювання на підвищення мотивації учнів у навчанні письма та розвиток навчальної автономії.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає у:

- створенні теоретичних засад формативного контролю та оцінювання навчання англійського писемного мовлення з позицій комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходів під час комунікативного навчання;
- створенні стратегічної моделі кооперативної діяльності вчителя й учня у формуванні продуктивних умінь учнів в англійському писемному мовленні;
- визначенні впливу методів і прийомів формативного контролю й оцінювання на навчальну автономію учня в опануванні англійського письма.

Практичне значення дослідження визначається тим, що основні його теоретичні положення, висновки та рекомендації можуть бути використані під час викладання англійської мови у закладах загальної середньої освіти України, для створення програм, підручників, посібників, окремих видань з навчання англійського письма. Розроблено систему методів і прийомів для формування умінь писемного мовлення учнів з англійської мови, лінгводидактичну модель застосування формативної контрольної-оцінювальної стратегії як засобу комунікативного навчання іноземних мов.

Апробація результатів дослідження. Різні тематичні аспекти дослідження було оприлюднено на **п'яти** конференціях: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 23–25 листопада 2017 р.); «Контроль та оцінювання як засоби оптимізації навчання мов» (м. Київ, 25–27 квітня 2018 р.); «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (м. Одеса, 22–23 червня 2018 р.); «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (м. Ужгород, 15–16 лютого 2019 р.); «Nauczyciel i uczeń w teorii i praktyce

pedagogicznej – konteksty zmian na temat Nauczyciel i uczeń w perspektywie społecznych przemian» (м. Бельсько-Бяла, 25 березня 2019 р.).

Контрольно-оцінювальну стратегію навчання школярів англійського писемного мовлення **впроваджено** в навчальний процес у спеціалізованій школі «Тріумф» з поглибленим вивченням іноземних мов, школі I-III ступенів № 101 (довідка про впровадження результатів № 47 від 29.05.2020 р.), ТОВ «Ліцей політики, економіки, права та іноземних мов», у ТОВ «Загальноосвітній навчальний заклад «Київський ліцей бізнесу»» (довідка про впровадження результатів № 27 від 06.05.2019 р.).

Публікації. Результати дисертаційної роботи відображено у **дев'яти** працях, а саме: один навчально-методичний посібник (у співавторстві), дві статті у вітчизняних фахових виданнях, одна стаття у закордонному науковому журналі англійською мовою, одна стаття (у співавторстві), дві самостійні статті в українських наукових виданнях, унесених до міжнародних наукометричних баз, а також дві публікації тез конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Праця складається зі вступу, трьох розділів, поділених на підрозділи, висновків, списку використаних джерел і додатків. Повний обсяг роботи – **189** сторінок. Обсяг основного тексту – **159** сторінок. Список використаних джерел становить **247** найменування, з яких **139** – іноземними мовами. Робота містить **22** таблиці, **11** рисунків і **10** додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЇ ФОРМАТИВНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

У розділі відображено результати теоретичного узагальнення тенденцій дослідження контролю та оцінювання в українській і світовій науці. Формативний контроль і оцінювання розглянуто як стратегію навчання спілкування та інструмент формування комунікативних умінь школярів у психологічному, загальнодидактичному та методичному аспектах. Аналіз українських і світових лінгводидактичних тенденцій дає змогу сформулювати теоретичні засади моделювання, створення та застосування формативної контрольної-оцінювальної стратегії у навчанні англійського писемного мовлення школярів базової середньої школи.

1.1. Контроль та оцінювання навчання англійського писемного мовлення з позицій комунікативно-діяльнісного підходу

В умовах реформування української шкільної освіти велику увагу приділяють приведенню цілей, методів навчання та контролю й оцінювання навчальних досягнень школярів до відповідності з вимогами сучасного суспільства. Оцінювання в НУШ спирається сьогодні на 2 його основні різновиди: підсумкове/сумативне, що націлене на оцінювання результатів навчання в кінці вивчення теми, року тощо та формативне/формувальне, що має на меті оцінювання прогресу учнів у навчанні та підвищення якості результатів навчання (Грищенко, 2016). Термінологічний словник Нової української школи тлумачить поняття «формувальне оцінювання як інтерактивне оцінювання прогресу учнів, що дає змогу вчителю визначати потреби учнів та відповідним чином адаптувати процес навчання (Палько, Ходанич, 2018, с. 7)».

Як зазначає І. Коберник (Коберник, 2018), попри існування низки синонімічних термінів на позначення зазначеного виду контролю та оцінювання

(«формувальне», «формативне», «формуюче», «формаційне», «розвивальне», «аналітичне»), всі вони відбивають наведене вище тлумачення. У своєму дослідженні ми користуємося терміном «формативний контроль і оцінювання» для позначення контролю і оцінювання, що виконують навчальну та комунікативну функції.

Загалом, сумативний/підсумковий контроль та оцінювання, як пише Г. Цітек, (Cizek, 2010, р. 234), здійснюється контрольними-тестовими процедурами, а їхня основна мета – отримати вимірювання досягнення, що надалі буде використане у прийнятті рішень; схваленні або критиці, заохоченні чи рейтингуванні. Таку інформацію надають верифіковані та узагальнені бали. Вони необхідні для індивідуальної сумативної інформації про успішність учнів.

Натомість, формативне оцінювання відповідає двом критеріям. Насамперед, воно відбувається у поточному процесі навчання, по-друге, є наслідком кооперативної діяльності і допомагає виявити сильні та слабкі сторони навчання; спланувати подальше навчання; посилити навчальну автономію, набути навичок самооцінки; сприяти підвищенню самостійності, формувати відповідальність учня за навчання. Назву «формативне оцінювання» усталено завдяки публікаціям American Educational Research Association (AERA) та її членів (McConney, Scriven, Stronge, Stufflebeam & Webster, 1995). До того ж, ні сумативне, ні нормативне оцінювання, на думку згаданих учених, неможливо застосовувати одне без одного.

Розгляд контролю й оцінювання як частини навчальної комунікації, а також реалізацію формативної контрольної-оцінювальної стратегії здійснюємо з позицій діяльнісно-комунікативного, оскільки вбачаємо потенціал формативного контролю та оцінювання для розвитку комунікативних умінь учня. Навіть в епоху після-методів (post-method era), яка сьогодні триває у лінгводидактиці, концептуалізація методів, підходів, стратегій і тактик навчання мови є цікавою й актуальною сферою наукових інтересів (Richards & Rodgers, 2001, р. 19).

Публікації останніх десятиліть засвідчують, що концептуалізація методу і підходу, запропонована Е. Ентоні (Anthony, 1963), не втратила своєї значущості. Згідно з нею, підхід – це сукупність ґрунтовних узагальнень і припущень, що стосуються природи викладання та вивчення мови, а також глибинних теоретико-лінгвістичних знань. Аксиоматичність підходу дає змогу аналізувати процедурні характеристики методу. Він описує природу предмета, який повинен викладатися. Метод на основі підходу – це загальний спосіб упорядкування навчального матеріалу, його представлення вчителем і засвоєння учнем. Засади обраного підходу дають змогу усунути суперечності окремих тактик реалізації стратегії навчання, подолати перешкоди застосування навчального методу в конкретному класі. Висновки Е. Ентоні (Anthony, 1963) слугують важливим підґрунтям цього дослідження для розрізнення ступенів абстрагування та специфіки, що зустрічаються у пропозиціях викладання мови (Richards & Renandya, 2002; Celce-Murcia, 1991).

Комунікативний підхід як теоретична засада створення методики навчання іноземної мови, зокрема англійської, здобув міцні позиції у світовій лінгводидакції ще з 60-х років минулого століття. Британські дослідники посилаються на фундаментальні студії комунікативного підходу – праці Дж. Робертса (Roberts, 1982), Дж. Річардса та Т. Роджерса (Richards & Rogers, 1986). При цьому форми реалізації означеного підходу репрезентувались і як методика (communicative methodology) (Brumfit, 1984; Morrow, 1981) і як метод (communicative method) (Marton, 1988) і навіть як методичні вказівки (methodological guidelines) (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012).

Російський лінгводидакт Є. Пассов стверджує (Пассов, 1991, с. 36), що сутність комунікативного навчання у забезпеченні його максимальної подібності до реального спілкування. Науковець осмислює процес і визначає характеристики комунікативного навчання, оперуючи поняттями і методу, і методики (Пассов, 1989). Водночас Дж. Робертс (Roberts, 2004) відзначив, що

неспроможність зрозуміти різницю між комунікативними методами, методиками і підходом не скасовує їхньої єдності і взаємозумовленості.

Концептуалізацію комунікативного підходу як лінгводидактичної категорії започатковано у працях Д. Вілкінса (Wilkins, 1974). Згодом М. Кеналі і М. Свейн (Canale & Swain, 1980) закріпили наукову традицію споріднення категорії комунікативного підходу в навчанні мови із поняттям комунікативної компетентності учня.

Останні дослідження в галузі комунікативного навчання англійської мови демонструють тенденцію до зближення наукових категорій, складових апарату дослідження комунікативного підходу (Dörnyei, 2013). Не обмежуючись поняттям методу чи методології, дослідники закріпили аббревіатуру CLT (communicative language teaching), що відображає наукову сутність навчання на засадах комунікативного підходу. Цілями CLT (комунікативного навчання мови) є розвиток комунікативної компетентності учнів з допомогою використання викладацьких методів і прийомів (Tsinghong, 2009). Попри слово teaching (укр. навчання, викладання) в аббревіатурі, сучасні дослідники намагаються розглядати діяльність учителя й учня в комунікативному навчанні у синтезі, саме так, як це було запропоновано Х. Стерном (Stern, 1981). Ми поділяємо думку Дж. Робертса (Roberts, 2004) про те, що високий ступінь універсалізації, аспект реалізації теоретичного знання і поєднання різних методичних напрямів зосереджено саме в понятті «підхід». Тому, в представленій дисертаційній роботі комунікативний підхід є обов'язковою супровідною категорією для більш об'ємного і менш точного CLT (комунікативного навчання мови). Отже, в нашому дослідницькому фокусі перебуває навчання англійської мови з позицій комунікативного підходу, до того ж до об'єктів дослідження залучено і викладацьку, й учнівську діяльність (English language teaching and learning within the communicative approach (ELTLCA). Таке визначення не суперечить висновку Дж. Робертса (Roberts, 2004) про те, що навчання мови на основі розв'язання завдань (task-based learning), кооперативне навчання мови (cooperative learning), навчання з

опорою на предметний зміст (content-based learning/instruction) є не іншими підходами, а лише різновидами застосування комунікативного підходу.

Останнім часом українські й зарубіжні дослідники наголошують на термінологічному визначенні комунікативного підходу до навчання іноземних мов як «діяльнісно-комунікативному». Зокрема, В. Соболева (Соболева, 2017) пояснює діяльнісний характер комунікативного навчання іноземних мов тим, що мовне спілкування відбувається з допомогою мовленнєвої діяльності, отже, учасники спілкування розв'язують комунікативні завдання спільної діяльності, використовуючи види мовленнєвої діяльності. Тому комунікативний підхід потрібно вважати комунікативно-діялісним через його зосередженість на окремих видах діяльності: говорінні, читанні, аудіюванні, письмі. Таким чином, комунікативне навчання потрібно розглядати у контексті комунікативно-діялісного підходу (Рис. 1).

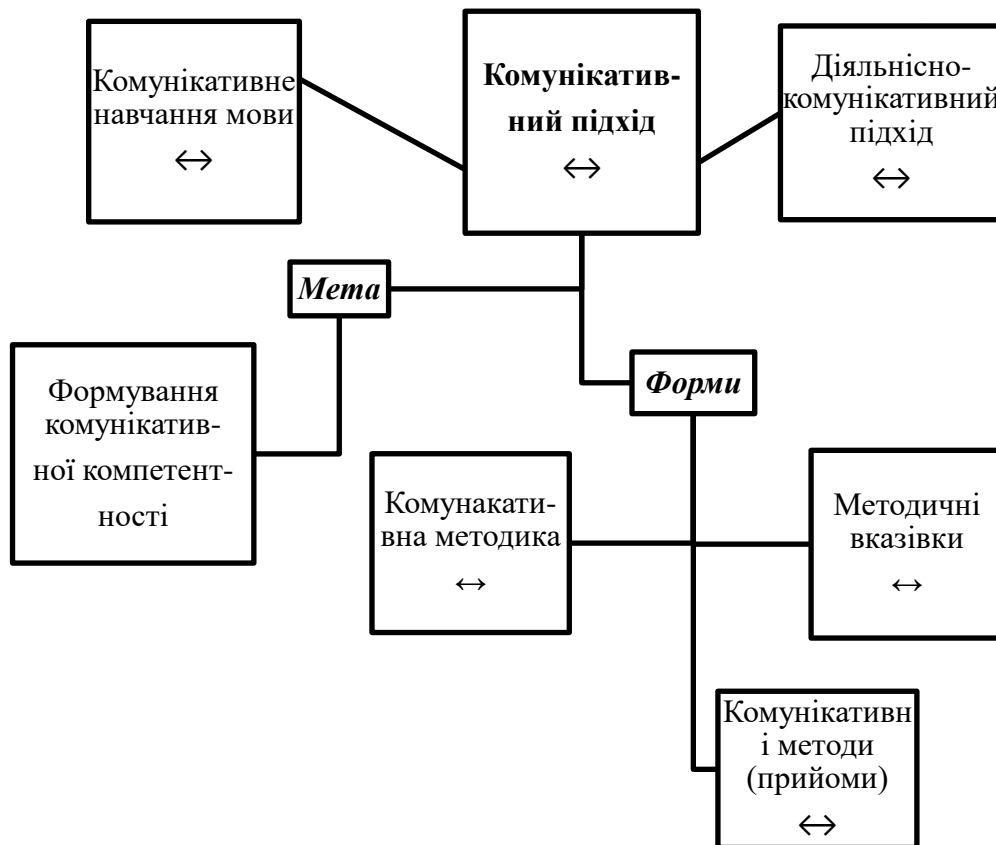


Рис. 1. Комунікативний підхід: мета та форми

Контроль та оцінювання як частина комунікативного навчання писемного мовлення задекларована М. Кеналі (Canale, 1984). Він уперше звернув увагу на зв'язок між комунікативною майстерністю і загальними досягненнями учнів в опануванні писемним мовленням. Успіх комунікативного навчання залежить від формату та критеріїв оцінювання володіння мовленням саме в змодельованому спілкуванні під час навчання. М. Кеналі (Canale, 1984, р. 109) наголосив на особливому виді контролю: комунікативно-орієнтованому контролі мовної майстерності (communication-oriented language proficiency assessment).

В описаному кейсі експериментального навчання М. Кеналі (Canale, 1984) акцентує також увагу на залежності уміння учнів письмово виражати свої думки і почуття (written expression) від їхньої здатності самооцінювання (self-evaluation). Письмовий текст, в якому учні формулюють власний кут зору на знайому тему, є продуктом багатьох операцій: виправлення помилок, редагування, коригування зв'язності писемного тексту. Крім того, на етапі підготовки до написання тексту учні зіставляють альтернативні погляди на проблему і пропонують її розв'язання. Контроль мовлення вони здійснюють з допомогою коментування, виявлення тих мовних засобів, які можна вважати важливими для успішного спілкування. Отже, контроль й оцінювання, за М. Кеналі, є «співорганізаторами» комунікативного навчання (Canale, 1984, р. 111). Вони напрочуд важливі в реалізації комунікативного підходу до навчання мови. У процесі самооцінювання учні й учитель можуть виявити сильні й слабкі сторони спілкування, а також коментувати способи користування одиницями мови.

Зазначимо, що метою формативного контролю і оцінювання у навчанні англійського писемного мовлення є розвиток умінь письма. У 2001 році американські вчені опублікували звіт щодо впровадження ефективності формативного контролю задля покращення рівня сформованості вмінь писемного продукування та взаємодії (Graham, et al, 2011). На основі емпіричних даних дослідження було виділено три основні компоненти запровадження формативного контролю: зворотній зв'язок, взаємоконтроль та моніторинг

прогресу. «Формативний контроль і оцінювання письма допомагає учням краще висловлювати власні думки та ідеї у тексті. За рахунок зворотного зв'язку вчителя, самоконтролю чи взаємоконтролю, а також поточного контролю вчителя індивідуального прогресу, учні мають змогу розвивати свої уміння. Однак, надійність формативного контролю і оцінювання може бути скомпрометована, якщо фокус вчителя не зосереджений на конкретному умінні письма. (Graham, et al, 2011, pp. 6-7)». Наприклад, до таких умінь можуть належати: уміння висловлювати власну думку у тексті відповідно до того, як саме вона повинна бути написана, а не усно сказана; уміння забезпечувати цілісність, завершеність, логіку і зв'язність текстів, що пишуться; стилістичні уміння (відповідність стилю та жанру); уміння композиційно правильно будувати текст (наприклад, наявність вступу, основної частини, кінцівки або висновку); уміння оформлювати писемні тексти відповідно до прийнятих норм іншомовної соціально-культурної спільноти (Скляренко, Устименко, 2013, с.4).

Однією із перешкод у створенні ефективної стратегії формативного контролю й оцінювання навчання учнів англійської мови на засадах комунікативно-діяльнісного підходу є відсутність єдності у поглядах українських і зарубіжних лінгводидактів щодо термінологічного апарату, яким має оперувати дослідник означеної проблеми. Контроль (assessment), тестування (testing) та оцінювання (evaluation) є елементами термінологічної системи, які належать до апарату нашого дослідження. З іншого боку, кожне з цих понять стосується окремої ланки реалізації навчальної стратегії. У навчальному процесі ці ланки – компоненти навчального процесу – забезпечують зв'язок учителя з учнем або класом і становлять цілісну систему перевірки навчання іноземної мови.

Окрім зазначених вище термінів, у методичній літературі зустрічається термін «перевірка». **Перевірка** – це значуща діяльність у процесі викладання і навчання англійської мови (teaching and learning), завдяки якій учні й учителі отримують інформацію про результати і досягнення, а також можуть виміряти прогрес у комунікативній компетентності з іноземної мови, в оволодінні нею і

зафіксувати учнівську автономію у вигляді оцінного бала (Гончаренко, 1997, с. 257). Зазначимо, що акценти у представленні різновидів перевірки навчання іноземної мови змінюються з кожним десятиліттям, залежно від поточних тенденцій у мовній освіті.

Посилена увага до комунікативної компетентності учня як підсумкової мети навчання зумовлює те, що головним об'єктом перевірки є ті результати, які демонструє учень на завершальному етапі навчання мови (outcomes-based assessment). За твердженням Д. Хаймса (Hymes, 1972), комунікативну компетентність можна виявити у чотирьох аспектах: граматичність, яка демонструє потенційні можливості мовлення (grammaticality); реалізація (feasibility); відповідність обраних мовних форм контекстові мовлення (appropriateness); вживання або використання (usage). З 2001 року, коли CEFR представлено в уніфікованій версії (CERF, 2001), стає відчутним зосередження на самому процесі навчання мови і розумінні учня як соціального агента, а тому й комунікативні вміння пропонувано перевіряти в умовах безпосередньої комунікативної діяльності у плюри/мультилінгвальному контексті (action oriented assessment) (Piccardo, Berchoud & Cignatta, 2011; Piccardo & North, 2019).

Безперервний науковий пошук у галузі контролю та оцінювання навчання іноземних мов відображається у варіативності формальної організації перевірки навчання мови, пояснює розбіжності тлумачення понять «контроль», «моніторинг», «перевірка», «оцінювання», «тестування» в національних системах мовної освіти. Як наслідок, і в українському, і в зарубіжному лінгводидактичних дискурсах панує цілковита неузгодженість термінологічного апарату, яким оперують дослідники у працях з проблем перевірки навчання мови, рівнів володіння нею, комунікативних умінь тощо. Огляд наукових праць, що стосуються оволодіння мовою як засобом комунікації, дає змогу з'ясувати відповідність у позначенні ключових понять в англійських і в українських інтерпретаціях.

Найбільш обґрунтованими є визначення І. Підласого (Подласый, 1999) щодо змісту дидактичних понять «контроль» й «оцінка». Учений, досліджуючи

сутність контролю, зазначив, що категорія «контроль» є родовим поняттям відносно таких термінів, як «перевірка», «оцінка», «облік» (Подласый, 1999, с. 547-550). Отже, є обґрунтованим розуміння контролю як перевірки та спостереження.

Хоча можна користуватись і традиційними у вітчизняній дидактиці поняттями: контроль – родове поняття; перевірка – процес контролю; оцінка – кількісна фіксація виявленого рівня знань, навичок і вмінь у балах. Контролю підлягає як навчання окремих учнів, так і навчальна діяльність певних дидактичних систем (групи, класу, школи) (Ягупов, 2002).

Тестування (testing) автор називає зовнішнім інструментом оцінювання результатів мовного навчання, а процеси оцінювання (evaluative processes) в мовленні уводить до загальної міжкультурної компетентності.

Отже, науковий апарат для теоретичного і практичного дослідження контролю й оцінювання як стратегії є розгалуженим і потребує конкретизації та осмислення: 1) поняття «оцінювання», «тестування», «контроль» вживаються несистемно, з різним науковим змістом в англomовній та українськомовній лінгводидактиці; 2) у науковому апараті простежується взаємозв'язок і взаємоузгодженість понять, які запропоновано вживати як у «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти» (CERF, 2001). У цих рекомендаціях зазначено: «Термін оцінювання (евалуація) має ширше значення ніж контроль (асесмент). Будь-який контроль є формою оцінювання, проте в мовній програмі оцінюється не лише рівень володіння мовою» (CERF, 2001, с. 177). У цьому твердженні оцінювання (евалуація) визнано ширшим за обсягом поняттям за саму перевірку. Вочевидь, перевірка має здійснюватися і щодо доцільності окремих методів або матеріалів, використаних учителем, виявляти, чи було досягнуто цілі та виконано завдання курсу, чи відповідав процес його плану.

У Словнику термінів і концептів «An A-Z of ELT» С. Торнбері (Thornbury, 2006, р. 77) виокремив такі види оцінювання як оцінка навчальних програм (curriculum evaluation) та оцінка навчальних матеріалів (materials

evaluation). Стає зрозумілим, що в українському лінгводидактичному дискурсі таке тлумачення найточніше відповідає терміну «моніторинг».

Д. Еллісон (Allison, 1999), зазначаючи все більше зацікавлення проблемою перевірки мовної освіти, наголошує на конфліктності назв «оцінювання» і «тестування» у дослідницькій практиці. Він пропонує визначати контроль (assessment) як безперервний процес, суб'єктивність якого зведено до мінімуму завдяки чітким критеріям, системі балів і рейтингуванню. Натомість оцінювання (evaluation) є процесом суб'єктивним і завжди вимагає запитань: хто оцінює?; з якою метою?; у якій формі? Науковець вважає слушним розрізняти оцінювання навчальних програм, вимог (тобто моніторинг) та оцінювання студентів (тобто контроль): дані оцінювання учнів мають бути використані в укладанні навчальних програм і бути інформаційно важливими для формування вимог та стандартів середньої освіти (Allison, 1999, р. 6). Автор розмірковує над проблемою розрізнення термінів у контексті методологічних порівнянь: оскільки контроль, тестування й оцінювання пов'язані із вимірюванням умінь, то помітно, що всі тести здійснюються через вимірювання, однак не кожне вимірювання дорівнює тестуванню. Суб'єктне оцінювання часом також передбачає вимірювання як у тестах. І навпаки, не завжди тестування можна використати як перевірку, не завжди воно замінює оцінювання. Л. Бахман (Bachman, 1990, pp. 22-23) стверджує, що результати тестування можуть бути задіяні для прийняття рішення про необхідність застосування суб'єктивного оцінювання.

Д. Мерфі (Murphy, 1985) звертав увагу на те, що оцінювання стосується насамперед судження, яке має спричинити прийняття рішення про подальші дії, застосування технік. Тобто, на основі оцінювання відбувається вибір тактик навчання. Оцінювання насамперед впливає або на збереження утвердженої методики навчання, або на її корекцію чи заміну. Судження вчителів про успішність уроку чи навчальної діяльності й судження учнів про власні навчальні досягнення є ланками стратегії оцінювання навчання.

Найближчими до нашого розуміння дефініцій є тлумачення методиста і викладача Дж. Хармера (Harmer, 2012):

- контроль (assess, assessment) – прийняті норми перевірки знань і вмінь учнів з англійської мови, які визначаються різними способами, наприклад поточно, портфелем чи комплексно, у формі самоконтролю (Harmer, 2012, p. 259);
- оцінювання (evaluation) – суб'єктивне судження, експертна думка або твердження про те, як результат навчання учнів відповідає стандартам, вимогам та особистим очікуванням учасників навчального процесу (Harmer, 2012, p. 266);
- тест, тестування (test, testing) – виявлені в об'єктивних, часто кількісних показниках компетентності, для яких напрацьовано шкали, критерії, параметри, як, наприклад, тест досягнення дидактичної мети, діагностичний тест, тест на встановлення рівня компетентності, кваліфікаційний тест (Harmer, 2012, p. 284).

Для створення контрольньо-оцінювальної стратегії навчання англійського писемного мовлення у 2017 році нами було проведене незалежне опитування вчителів (30 осіб) київських шкіл (Додаток А; Додаток Б), завдяки якому було виявлено обізнаність учителів щодо термінів та методів контролю й оцінювання, тлумачення термінів «контроль, тестування, оцінювання, моніторинг». Учителі англійської мови встановили деякі закономірності. 25 з опитаних учителів – представників різних закладів загальної середньої освіти – визначили, що найширшим серед цих трьох понять є **оцінювання**. Оскільки експериментальне опитування було зосереджене не тільки на дефініціях, а також пропонувало визначити мету контролю та оцінювання у школі, ми маємо змогу підсумувати запропоновані тлумачення. Учителі англійської мови, які працюють п'ять і більше років та регулярно займаються власним професійним розвитком, характеризують оцінювання як довготривалий процес збору, опрацювання та інтерпретації відповідної інформації з метою прийняття стратегічних суджень і рішень, з урахуванням поставлених цілей і завдань. Більшість учителів визначає два напрями оцінювання: перший має на меті оцінювання форм і методів навчання, другий оцінює знання і досягнення учнів.

Учителі також оцінюють свої заняття багатьма неформальними способами. З одного боку, вони можуть самостійно аналізувати та оцінювати результати і труднощі в досягненні поставленої мети, а з іншого, самі учні можуть оцінювати себе щодо певного завдання (уроку, теми). Актуальною проблемою моніторингу в Україні є вибір і визначення *критеріїв*, які мають бути доступними для обчислення кількісних показників та зрозумілими для тлумачення якісних показників усіма учасниками навчального процесу.

Підбиваючи підсумки опитування вчителів, маємо змогу констатувати: англійським терміном «assessment» українські вчителі позначають контроль (дії задля визначення результату досягнення дидактичної мети). Дослідження виявило, що педагоги розрізняють терміни «контроль», «тестування», «оцінювання». 23-и із 30-ти опитаних стверджують, що тестування – форма контролю, а сам контроль має безліч різновидів, критеріїв оцінювання і цілей. Для 100% опитаних оцінювання – це процес контролю за холістичною шкалою, або суб'єктивне судження вчителя у довільній формі.

Усі опитані вчителі англійської мови відрізняють поняття оцінювання й тестування, однак, згідно з даними анкет педагогів з'ясовано, що поняття оцінювання відповідає контролю, а тестування – це складник контролю. Ми погоджуємося з цим, бо, окрім оцінювання навчальних планів, матеріалів тощо, освітньою програмою передбачено оцінювання навчальних досягнень учнів. Міністерство освіти і науки України затвердило критерії і вимоги до поточного, тематичного, семестрового, річного оцінювання за 12-бальною шкалою (Наказ МОН №329, 2011). З огляду на це, термін «оцінювання» набуває нового пояснення. Сьогодні ми маємо змогу тлумачити його як measurement (система вимірювальних технік, прийомів і критеріїв, що їх застосовують учителі, які працюють у загальноосвітніх навчальних закладах, для кількісної оцінки навчальних досягнень учнів) і assessment (оцінювання учителем особистих досягнень конкретного учня згідно з навчальною метою) (Romadan, 2014; Baxter & Lederman, 1999). Отже, «вимірювання» – неупереджене та об'єктивне, «контроль» – специфічний, особистісно-орієнтований і часто кількісний. В

англомовних методиках частіше зустрічається поняття контролю і, хоча оцінювання (evaluation) зазвичай вважають ширшим поняттям, його (оцінювання) розглядають поруч із контролем або тестуванням.

На констатувальному етапі ми вважали за потрібне з'ясувати роль моніторингу в процесі перевірки навчання англійської мови у загальних закладах середньої освіти України. Згідно із законодавством, в Україні відбувається регулярна атестація вчителів. «Керівник навчального та іншого закладу до 1 березня подає до атестаційної комісії характеристику діяльності педагогічного працівника у міжатестаційний період» (Наказ МОН України № 930, 2010). Така характеристика є остаточним висновком щодо більшості аспектів фахової діяльності. Один із таких аспектів – відкритий урок. «Спостереження в класі – це формальне або неофіційне спостереження за викладанням під час занять у класі чи іншому навчальному середовищі. Зазвичай такі, що проводяться іншими викладачами, адміністраторами або спеціалістами з інструктажу, спостереження в класі часто використовуються для надання вчителям конструктивних критичних зворотних зв'язків, спрямованих на вдосконалення методик їх управління та навчання.» (Coombe et al, 2012).

У загальних закладах середньої освіти України на відкриті уроки приходять колеги-педагоги, голови методичних об'єднань, представники адміністрації (заступник директора, директор). Відкриті уроки є частиною моніторингу. Щоб всебічно охопити роботу вчителя на відкритому уроці, вчителі-методисти використовували шкалу оцінювання (Додаток В). Учителі та адміністратори, які взяли участь в експерименті, повідомили, що насамкінець під час моніторингу зазвичай доходять висновку, чи потрібно підвищувати, підтверджувати чи знімати кваліфікаційну категорію вчителя.

Незмінним для оцінювання, контролю та тестування є вибір певних критеріїв, які мають бути відомими та зрозумілими усім учасникам навчального процесу. Учителі українських шкіл орієнтуються на визначення поняття «контроль», як його використовують К. Делікатний, В. Максименко, Н. Мойсеюк, І. Підласий (Подласый, 1999), і позначають ним виявлення,

вимірювання й оцінку знань, умінь і навичок тих, хто навчається у підсумку навчання (Марчук, 2007, с. 171). Відповідно, оцінювання супроводжує контроль. Тому, «оцінювання знань, умінь та навичок школярів – це активний, систематичний, але водночас разовий процес» (Марчук, 2007, с. 172).

У нашому дослідженні ми приймаємо нетермінологічне поняття «перевірка» для робочого узагальнення її форм і різновидів (Рис. 2).

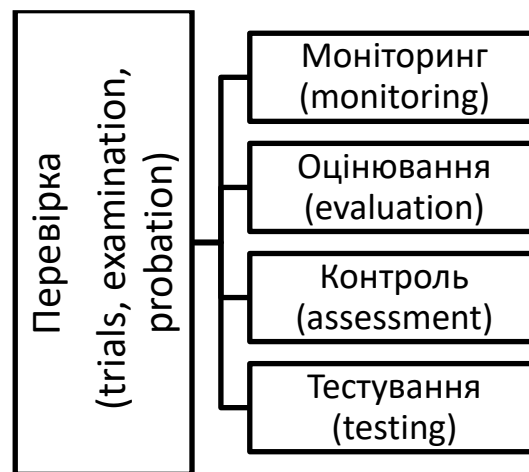


Рис. 2. Різновиди перевірки навчання англійської мови в базовій середній школі з позицій комунікативно-діяльнісного підходу

Варто відзначити, що останні педагогічні дослідження ставлять під сумнів повну інформативність таких форм перевірки, якщо мати на меті розвиток автономності учня в оволодінні мовою, формування умінь самоаналізу (Stiggins, 2001). Актуальність інновацій методів і стратегій перевірки навчання мови у базовій середній школі відзначається й у працях вітчизняних фахівців цього напрямку (Андраш, 2014; Натальченко, 2015), і в зарубіжних дослідженнях (Adamson & Davison, 2003; Ketabi & Kavoshian, 2017).

Зокрема, засновник Assessment Training Institute (ATI) Р. Стігінс (Stiggins, 2001) визначив сучасні очікувані результати від шкільної освіти: 1) knowledge – знання та розуміння змісту предмета; 2) reasoning – поміркованість (використання та усвідомлення знань з метою вирішення комунікативних задач); 3) performance skills – практичні навички та уміння (розв’язання таких завдань,

де провідна роль належить саме процесу виконання); 4) *dispositions* – диспозиція (розвиток загальнолюдських цінностей, почуттів, ставлення особистості, формування особистих інтересів та мотивів). Реалізація цих результатів безпосередньо залежить від методів навчання, контролю й оцінювання, формування навичок та засвоєння знань.

Сучасні дослідники, що займаються контролем й оцінюванням мовних здобутків учнів, по-різному виокремлюють мету перевірки навчальних результатів, типи перевірки та неоднозначно визначають методи її досягнення; досить вільно трактують терміни наукового апарату контрольної-оцінювальної стратегії. Однак, спільними для них є досліджуваний предмет – англійська мова як іноземна (ESL) та приблизно однаковий учнівський контингент – школярі від 10-ти до 15-ти років, які в Україні навчаються у 5-х – 9-х класах і є контингентом базової середньої школи. Науковці-методисти, праці яких використовують учителі англійської мови: П. Девідсон (Davidson, 2014), К. Кумб (Coombe, 2014), Б. Моррісон (Morrison, 2010), Д. Наварро (Navarro, 2012), Б. О’Салліван (O’Sullivan, 2011), Дж. Хармер (Harmer, 2007). Для нас важливим є зацікавлення цих науковців способами реалізації комунікативного підходу на контрольному етапі навчання мови.

Моніторинг (monitoring). Оскільки володіння іноземною мовою визначено одним із пріоритетних напрямів освітньої стратегії держави Україна, для визначення якості іншомовної освіти необхідно зіставляти навчальні досягнення учнів з іноземної мови із встановленими стандартами. Найважливішим інструментом такого зіставлення є моніторинг, який інформує про стан мовно-освітнього процесу в базовій середній школі і дає змогу коригувати цей процес усім зацікавленим сторонам: учителям, батькам, учням, адміністраціям шкіл, державним органам.

В Україні моніторинг розуміють здебільшого як перевірку стану і діяльності освітньої системи (Бабінець, 2003; Баля, 2011). Тому автори статей вважають моніторинг функцією виконавчих органів влади (наприклад, МОН України) або місцевих, або адміністрації шкіл. За ієрархією освітніх систем

його поділяють на інституційний (шкільний або внутрішшкільний), регіональний (районний, муніципальний, обласний), національний (загальнодержавний), міжнародний. Залежно від того, хто ініціює та здійснює моніторинг, він може бути зовнішнім і внутрішнім (Проценко, Гудименко, 2015, с. 251).

За допомогою моніторингу з'ясовують взаємозв'язки між явищами, які дають інформацію про відхилення від норми, сприяють коригуванню процесу навчання, визначенню причин недоліків у ньому. Моніторинг і прогнозування – чинники інформаційного забезпечення і збереження інформаційної стабільності національних освітніх систем. Моніторинг запобігає дефіциту інформації, на основі якої приймаються рекомендації та вказівки на будь-яких рівнях управління системою освіти (Ляшенко, 2011).

Внутрішній моніторинг здійснюється шляхом анкетувань чи інтерв'ю учнів і вчителів, представників адміністрації школи, аналізу відкритих уроків, спостереження за роботою класів, проведення конференцій. Внутрішній моніторинг, на думку цілої групи українських лінгводидактів, надає інформацію на рівні учня, який у такий спосіб перевіряє свої навчальні досягнення на відповідність навчальній програмі і вимогам учителя, а також на рівні учителя, який перевіряє відповідність результатів навчання власному професійному рівню і вимогам освітніх органів (Редько, Полонська, Басай, 2013, с. 291).

На основі моніторингу вчителі можуть самостійно аналізувати та оцінювати результати і труднощі у досягненні вимог стандарту базової середньої освіти, а учні мають можливість оцінювати свої навчальні досягнення, орієнтуючись на вимоги шкільної програми. Дослідники вважають актуальною проблемою в Україні вибір і визначення критеріїв, які мають бути доступними для обчислення кількісного та зрозумілими для тлумачення якісних показників усіма учасниками освітнього процесу. При цьому дефініції моніторингу і контролю є досить суперечливими, оскільки наголошено, що ці два типи перевірки відрізняються суб'єктом оцінювання, а отримана під час контролю інформація має констатувальний характер, «на відміну від моніторингової інформації, яка завжди подається для ознайомлення в узагальненому вигляді,

містить дані про загальні тенденції, закономірності перебігу процесів (Проценко, Гудименко, 2015, с. 254).

Окрім широкого значення (діагностика та контроль), термін «моніторинг» часто зустрічається в методиці навчання іноземної мови. Так, С. Торнбері (Thornbury, 2006, р. 136-137) вживає термін «моніторинг» на позначення технік класного менеджменту, тому виконання завдання протягом певного періоду в класі має супроводжуватися моніторингом учителя, який у поточному навчанні допомагає формувати зворотний зв'язок і коригувати на його основі перебіг навчання.

Українські методисти часто посилаються на тлумачення моніторингу навчання мови у загальному контексті освітньої діяльності вчителів та шкільних адміністраторів (Лукіна, 2006; Тайджнман, Послтвейт, 2003) і вважають об'єктами моніторингу ресурси шкільництва, шкільні процеси й результати освіти. Відповідно до цих об'єктів в українській національній системі освіти визначено відповідні індикатори, що характеризують стан і якість конкретного об'єкта, наприклад, навчання англійської мови учнів базової середньої школи.

Деякі дослідники (Стефановская, 1998, с. 18) позначають словом «моніторинг» в освіті й діагностику, й оцінку, і прогнозування стану педагогічного процесу, і відстеження його ходу, результатів, і визначення перспектив. У розумінні О. Майорова (Майоров, 1998) це – спостереження, систематичне збирання фактів протягом певного часу, вимірювання, тобто цілісна педагогічна експертиза структурних елементів навчального процесу в часовому зрізі.

Комунікативний потенціал моніторингу полягає в колегіальному обговоренні результатів навчання. Спілкування з учнями у такій формі перевірки не є навчальним, а лише має діагностичне значення для вчителів, працівників освіти, дослідників. Проте під час моніторингу комунікативні уміння формуються самостійним створенням учнями текстів, що їх перевіряють, коли визначають критерії, згідно з якими контролюють тематику, обсяг, структуру, зміст мовлення. Крім того, комунікативна цінність моніторингу в тому, що лише

успішна взаємодія з усіма суб'єктами навчального процесу, толерантне ставлення до учнівських думок дають змогу відчувати спільну відповідальність за навчання як результат колективної діяльності суспільства. В учительському середовищі моніторинг виконує функцію стимулу до рефлексії щодо об'єктивного самооцінювання зусиль і вміння спрямовувати їх відповідно до визначеного рівня комунікативних потреб учнів.

Оцінювання (evaluation). Поняттю «оцінювання» українські лінгводидакти не надають термінологічного значення, відмінного від контролю, оскільки видами оцінювання є поточне, проміжне і підсумкове. Навіть у найновіших методиках, наприклад, у підручнику О. Тарнопольського і М. Кабанової це слово вжито як похідне від слова «оцінка» і ним позначено процес ухвалення якісної чи кількісної оцінки: «Оцінювання дає можливість робити певні висновки щодо успішності навчання і, найчастіше, супроводжується повідомленням оцінки, на яку заслуговує кожен зі студентів відповідно до отриманих під час оцінювання результатів» (Тарнопольський, Кабанова, 2019, с. 44). При цьому оцінювання вважають частиною ширшого контролю, до якого відносять ще й зворотний зв'язок (feedback). У такому розумінні вони є послідовниками К Вейра (Weir, 1994), який до методології оцінювання зараховує збір інформації, інтерв'ю, анкети та спостереження в класі, які доповнено даними, отриманими під час зворотного зв'язку. Вибір методу збору даних залежить від того, що хоче оцінити вчитель. При цьому К Вейр (Weir, 1994) радить зосереджувати увагу на методологічній доцільності оцінювання, заперечує ортодоксальність і пропагує методологічну творчість у системі шкільного оцінювання.

О. Тарнопольський і М. Кабанова (Тарнопольський, Кабанова, 2019, с. 45) розрізняють оцінювання формальне і неформальне. Неформальне оцінювання супроводжується коментуванням викладачем ефективності й успішності цієї роботи і збігається зі зворотним зв'язком. Однак те, що завданням оцінювання, яке попередньо визначене частиною контролю, автори вважають діагностування, доводить фактичне ототожнення у цій праці контролю й оцінювання.

На думку С. Брукгарт (Brookhart, 2008, р. 78), формативний поточний контроль у навчанні мови дає більше простору для розвитку учнівської комунікативної компетентності. Серед стратегій поточного контролю авторка називає дії та операції, які дають змогу спілкуватися для навчання мови і про навчання мови. З такого погляду в умовах української базової загальноосвітньої школи під час поточної перевірки можливе використання таких дій та операцій, визначених нами діяльнісних тактик (у дужках подано приблизні відповідники із класифікаційної моделі стратегій формативного контролю С. Брукгарт (Brookhart, 2008):

- 1) диференціація (explaining to students why an assignment is given);
- 2) етапна організація навчання (designing lessons that incorporate using the rubrics as students work);
- 3) мотивування студентів (teaching students to answer their own questions and develop self-regulation skills);
- 4) надання учням інформації про зворотний зв'язок як дидактичну категорію (teaching students where feedback comes from);
- 5) організація самоконтролю (teaching students self- and peer-assessment skills);
- 6) послідовна організація навчання (designing lessons in which students use feedback on previous work to produce better work);
- 7) представлення моделей надання і використання зворотного зв'язку (model giving and using feedback);
- 8) розподілена співдіяльність учасників навчального процесу (providing opportunities for students to redo complex assignments and giving them new but similar assignments for less complex learning targets);
- 9) удосконалення і корекція навчання (giving opportunities for students to make connections between the feedback they receive and the improvement in their work);
- 10) цілепокладання (clearing the learning target and the criteria for good work).

Л. Бахман (Bachman, 1990) основною характеристикою оцінювання, крім контролю, вважає його якісний характер та наявність суб'єктивного судження. Оцінювання, зазвичай, складаються зі слів, тобто є засобом вербальної оцінки.

Потрібно зауважити, що у багатьох англomовних описах досліджень іще з 90-х років ХХ століття поняття оцінювання пов'язує освітню політику, практику і дослідження стану освіти (educational evaluation) (Rea-Dickins, 1994; 2008). Змістом оцінювання у такому розумінні є певні дії учителів, учнів, установ освітньої адміністрації, які в українському контексті позначають словом «моніторинг».

Комунікативний потенціал оцінювання як навчальної стратегії полягає у налагодженні зворотного зв'язку і використанні можливостей диференціювати процес навчання для різних учнів. Оцінювання, застосоване у тактиках судження, коментарів, заохочення і використане у формі систематичних процедур, є вигідним і корисним каналом комунікації між учасниками навчального процесу.

Контроль (assessment). Здебільшого в українській практиці контроль – це виявлення, вимірювання та фіксація результатів у вигляді оцінного балу (Ніколаєва, 2002). У програмах навчання англійської мови контроль реалізується у нарахуванні балів і виставленні оцінок під час виконання учнями контрольних завдань. Результати контролю є показниками успішності учнів, які можна співвіднести з очікуваними навчальними досягненнями в оволодінні іноземною мовою професійного спрямування (Міхненко, 2015). У лінгвометодиках для майбутніх учителів середньої школи майже не спостережено розрізнення понять «контроль», «оцінювання», «тестування». Зокрема, І. Холод (Холод, 2018) зазначає, що під час оцінювання індивідуальної діяльності учня контроль має завершуватись оцінкою з короткою, але точною мотивацією її учителем. Автор переконує, що «у процесі оцінювання розумової та мовленнєвої активності учень може отримати поурочний бал, який стимулює його активність протягом усього уроку. Вчитель виставляє такий бал наприкінці уроку лише тим учням, які на нього заслуговують. Вчитель систематично здійснює облік успішності учнів» (Холод, 2018, с. 139). Тобто, в українській традиції навчання іноземної мови є контроль результатів навчання, зафіксований у кількісному вираженні балом або

рейтинговим відповідником. У такій системі підсумковий контроль, безперечно, вагоміший за поточний.

Сучасні українські дослідники проблеми контролю навчання англійської мови в українській школі наголошують на систематичності контролю (Черниш, Ніколаєва, Бігич, Гапонова, 2004). Створюючи лінгвометодику окремої іноземної мови, вони здебільшого визначають об'єктом контролю результати окремого етапу навчання, тобто використовують підсумковий контроль. Зокрема, В. Черниш (Черниш, 2012, с. 10) до видів контролю англійської підготовки учнів середньої школи в Україні уводить:

- 1) поточний контроль, який відбувається під час вивчення теми, розділу програми для визначення рівня сформованості окремої мовленнєвої навички або вміння, визначення досягнення програмних цілей;
- 2) рубіжний контроль, який реалізується після закінчення блоку, теми, модуля, наприкінці семестру та навчального року;
- 3) підсумковий контроль, який проводиться з метою визначення відповідності володіння мовою вимогам програми, класу, мовного рівня.

Авторка (Черниш, 2012, с. 10) підкреслює, що саме для підсумкового контролю рівня володіння англійською мовою необхідно зіставляти досягнення учнів у навчанні мови із переліком умінь і навичок, які запропоновано чинною навчальною програмою, Державним освітнім стандартом, навчальною програмою для певного типу освітнього закладу та кожного етапу навчання: початкової школи, базової і старших класів (Навчальні програми з іноземних мов, 2017).

У російських методиках навчання іноземних мов (Миролюбов, 2001) використовують термін «контроль навченості» (контроль обученности), який також розуміють як підсумковий. Незважаючи на широке вживання поняття «комунікативно-орієнтований контроль» у російській системі іншомовної освіти в середній школі (Сафонова, 2007), нам не вдалося знайти обґрунтування його суттєвих відмінностей від традиційних форм контролю, які описують учені на пострадянському просторі.

У вітчизняній програмі базової школи (Навчальні програми з іноземних мов, 2017) є два типи контролю. Перший – поточний. Він є неперервним процесом збору інформації про досягнення у навчанні, сильні та слабкі сторони учня, який повинен організувати учитель повинен організувати під час планування курсу та в налагодженні зворотного зв'язку з учнями. Другий – підсумковий/семестровий. Є визначенням академічних досягнень – оцінки один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності. Тобто, в українських реаліях контроль навчальних досягнень учня за результатами його діяльності протягом періоду навчання відповідатиме англійському поняттю *assessment*.

Комунікативні можливості контролю залежать від форми і методів, використаних у кооперативній співпраці учня і вчителя.

Тестування або тестовий контроль (testing). Окрім контролю та оцінювання, велика увага приділяється тестуванню як окремому аспекту навчання, що виправдано потребою міжнародної уніфікації вимог до рівня володіння англійською мовою. Це підтверджують праці Ч. Алдерсона (Alderson & Vanerjee, 2001) і Л. Бахмана (Bachman, 1990).

Опис контролю і тестування майже однаковий у Л. Бахмана (Bachman, 1990, р. 20), який вважає, що тест обов'язково має визначити кількісні показники успішності відповідно до експліцитних операцій учнів, тому в тестуванні важливими є параметри і процедура вимірювання результатів навчання. У словнику Меріам-Вебстер (Merriam-Webster Inc, 2020 а) тестування визначено як «інструмент для вимірювання вміння, знань, інтелекту, можливостей або схильності людини чи групи». На цьому ґрунті можна вважати, що контроль і тестування перебувають у родо-видовій залежності і позначають систематичні процеси вимірювання знань, поведінки, вмінь згідно з чіткими правилами та орієнтирами (Mahmoodi-Shahrehabaki, 2014; 2015). Відповідно, тестування і контроль оцінки мають чотири основні характеристики: 1) є систематичними, 2) є емпіричними, 3) відповідають чітким методологіям, 4) є справжніми інструментами для кількісних вимірювань.

Дослідники проблем тестування в Україні, зокрема О. Квасова (Квасова, 2009), Т. Павлова (Павлова, 2006), О. Петрашук (Петрашук, 1999) констатують і в Україні тенденцію до оформлення окремого напрямку методології перевірки навчання мови, а також теорії тестування як окремого блока лінгводидактики.

Огляд праць українських і зарубіжних тестологів свідчить, що здебільшого їх турбує організація і грамотне здійснення саме підсумкового контролю, а також правильна побудова тестових параметрів (Ефремова, 2007; Кухар, Сергієнко, 2010). При цьому О. Любашенко (Любашенко, 2017) зазначає, що водночас праці з англomовної лінгводидактики, наприклад, С. Брукгарт (Brookhart, 2008) підтверджують виявлення стратегій оцінювання й контролю та зацікавлення поточним контролем як стратегією навчання.

За Л. Бахманом, відношення між оцінюванням і тестуванням таке: результати тестування є основою для прийняття рішень у процесі оцінювання (Bachman, 1990, p. 23). Отже, комунікативне поле тестування серед інших типів перевірки навчання іноземних мов є найбільш вузьким та опосередкованим.

Згідно з С. Торнбері (Thornbury, 2006) й Л. Бахманом (Bachman, 1990), у нашому дослідженні ми не ототожнюємо тестування і контроль, зважаючи на зосередженість тестування на результативному об'єкті навчання мови. С. Торнбері (Thornbury, 2006) наголошує, що тестування – це лише один із способів здійснювати контроль, а, власне, асесмент є більш широким поняттям: «До контролю належать різні прийоми збору інформації про успіхи та досягнення учнів. Одним із таких прийомів є тестування учня, але тестування та оцінювання – це не обов'язково одне й те саме» (Thornbury, 2006, p. 18). На противагу чіткій структурі тестування, контроль і оцінювання охоплюють і формальні, й неформальні форми та методи навчання. Наприклад, учителі можуть контролювати усне мовлення і вживання певної лексики чи граматики під час роботи у парах. Такий вид роботи вчителя у класі прийнято називати моніторингом (Harmer, 2012). Завданням учителя є аналіз типових помилок для подальшого зворотного зв'язку з класом. Крім щоденного/поурочного контролю,

вчитель може здійснювати тестування у середині або в кінці певного навчального курсу (Thornbury, 2006). Це дасть змогу вважати тестування типом перевірки навчальних досягнень учнів або результатом навчання. Тому тестування (testing) є різновидом контролю, що здійснюється на проміжних чи підсумкових етапах навчання; він охоплює перевірку результатів навчання (assessment of learning). При цьому, успішність навчання мови залежить і від ефективності її окремих видів, позначених як «моніторинг», «контроль», «оцінювання», «тестування», і від зосередження уваги на окремому типі перевірки та напрацюванні системи її організації.

Контроль і оцінювання з метою навчання (assessment for learning) в англomовній лінгводидактиці тлумачаться як такі, що пріоритетно сприяють навчальній комунікації (Black, Harrison, Lee, Marshall, & Wiliam, 2004). Цікавою та важливою для нашого дослідження є робота канадської дослідниці Л. Ерл (Earl & Katz, 2006), яка пропонує переосмислити традиційне оцінювання в класі, зважаючи на мету контролю. Так, авторка розглядає три види контролю (classroom assessment): контроль як навчання (assessment as learning (AasL), контроль для навчання (assessment for learning (AforL) і контроль власне навчання (assessment of learning (AofL). Її висновки є надзвичайно важливим підґрунтям розрізнення видів перевірки писемної компетентності учнів та визначення засад нормативного поточного контролю.

Отже, контроль і оцінювання як навчання та для навчання меншою мірою слугують підбиттю підсумків, збиранню результатів навчання для звітності чи ранжування успіхів учнів. Оцінювальна діяльність у цих різновидах перевірки більше уваги надає комунікації і зворотному зв'язку, щоб учасники навчального процесу могли навчатися одне від одного. Так званий формативний тип контролю й оцінювання надають комунікативне поле, що використовується для адаптації викладання і задоволення потреб учня.

З позицій діяльнісно-комунікативного підходу до перевірки навчання англійської мови у базовій середній школі, контроль і оцінювання для навчання (for learning) є ще й окремим етапом навчального процесу. Зазначимо, що всі, хто

робив спроби наукового аналізу і практичного вдосконалення контролю й оцінювання навчання мови, одногolosно визнають труднощі цього етапу викладання, складність урахування всіх чинників, що впливають на організацію поточного і підсумкового контролю, розбіжності у критеріях оцінювання діяльності учня в Україні і за кордоном, психологічні (вікові, персональні) особливості, які впливають на комунікацію суб'єктів навчання у шкільних класах.

Отже, у нашому дослідженні комунікативний потенціал різних типів перевірки аналізовано залежно від того, як вони стосуються результатів навчання (*of learning*) або є частиною процесу спілкування в комунікативному навчанні (*as learning, for learning*) (Рис. 3).

Так, можемо підсумувати, що зосередження уваги на контролі й оцінюванні навчання як спілкування веде до проєктування стратегії та дослідження її компонентів. Контрольно-оцінювальна стратегія писемного мовлення, на наш погляд, має проєктуватися з урахуванням таких її компонентів як підтримка мотивації до навчання та високий рівень навчальної автономії школяра у кооперативній діяльності вчителя й учня. Формативний поточний контроль та оцінювання навчання англійського письма як окрема діяльність має ґрунтуватися на аналізі мотивації учня. А труднощі поточного контролю завжди пов'язані із адекватністю завдань, поставлених перед учнем та із стратегією, яку використано для їх контролю й оцінювання.

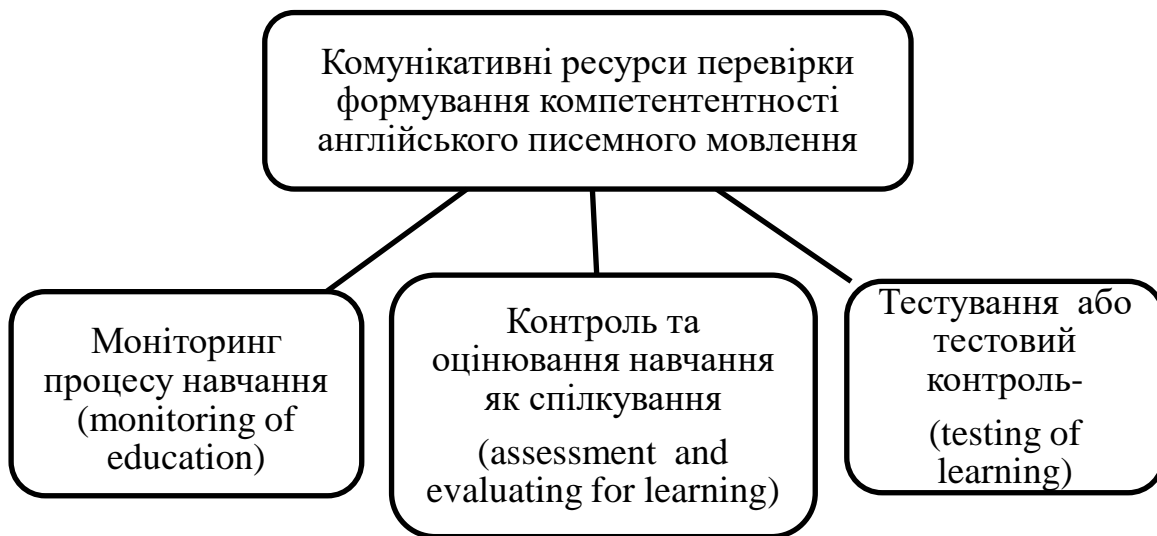


Рис. 3. Комуникативний потенціал різноманітної перевірки навчання англійського писемного мовлення

1.2. Загальнодидактичні засади та психологічні особливості кооперативної діяльності вчителя й учня для розвитку мотивації та навчальної автономії школярів у процесі формування умінь письма

Комуникативне навчання англійського писемного мовлення здійснюється на основі принципів: загальнодидактичних, навчання іноземних мов, навчання англійського письма. До загальнодидактичних принципів навчання належать: науковість, доступність, системність і послідовність, наочність, зв'язок навчання з життям, індивідуальний підхід, емоційність, свідомість і активність (Баранов, 1981, с. 62-65). Ці принципи допомагають окреслити систему основних вимог і положень до навчання та визначити очікувані результати. Вони є універсальними для вивчення всіх дисциплін і вагомо визначають їхній зміст, форми організації та методи навчання (Малафіїк, 2005, с. 81-97;109-116). Зважаючи на те, що принципи навчання диктують нормативні вимоги до організації та здійснення освітнього процесу, їх потрібно враховувати у створенні й застосуванні стратегій навчання мови.

Спеціально визначено принципи організації та здійснення навчання іноземних мов, серед яких, зокрема комуникативність, концентризм,

функціональність, креативність (Копылова, 2017, с. 114). Дотримання цих принципів гарантує якісний процес навчання мови, забезпечує особистісне орієнтування навчання та дає вчителю певну свободу у виборі мовного матеріалу в межах навчальної програми. Контрольно-оцінювальну стратегію у процесі комунікативного навчання мови варто будувати з їх урахуванням.

Кооперативна діяльність учителя та учня у процесі комунікативного навчання англійського писемного мовлення ґрунтується на принципах навчання іншомовного письмового продукування чи взаємодії, визначеними О. Тарнапольським і С. Кожушко, серед яких для нас важливими є: «принцип інтегрованості навчання письма з навчанням інших видів мовленнєвої діяльності»; «принцип отримання учнями всіх необхідних пояснень стосовно формату писемного тексту, який потрібно навчитися писати, його структури, композиції, складових частин, засобів висловлювання думки, забезпечення єдності, логічної та мовної зв'язаності тексту»; «принцип використання різних прийомів, які допомагають учням генерувати та композиційно логічно розмістити ідеї для написання різних видів писемних текстів»; «принцип поєднання кооперативного навчання учнів з індивідуальним»; «принцип урахування у самій методиці навчання жанру текстів, яких учнів навчають писати»; «принцип упровадження спеціальних видів навчальної діяльності для розвитку високої мотивації учнів щодо оволодіння навичками й уміннями англійського письма» (Тарнапольський, Кожушко, 2008, с. 59-60).

Формативний контроль як стратегія реалізується з метою навчання (for learning), а тому діяльності вчителя та учня організуються з урахуванням психологічних особливостей позитивної мотивації навчання учнів та за принципами *кооперативності комунікативного навчання і пріоритетності учнівської автономії*.

У нашому дослідженні стратегія формативного поточного контролю й оцінювання навчання учнів англійського письма можлива у *кооперативній діяльності вчителя й учня*, до якої належать:

1. Активність учителя, яка потрібна, аби розділяти із учнем відповідальність за результати навчання.
2. Спільна активність учня і вчителя із моніторингу організації навчального процесу.
3. Участь учителя (providing) й учня (using) у використанні цільових ресурсів англійської мови (target language).

Психологічні особливості кооперативної діяльності вчителя й учня, як наголошує Т. Лем, зумовлюють появу учнівської автономії там, де спільні зусилля учня і вчителя призводять до бажання навчитися нового один від одного (Lamb, 2007, р. 269). Тому контроль та оцінювання ми проєкуємо не як окрему діяльність учасника навчального процесу, а як спільну навчально-комунікативну діяльність (Рис.4).



Рис.4. Прогнозовані результати кооперативної діяльності вчителя й учня з реалізації стратегії контролю та оцінювання навчання англійського письма

Кооперативність процесу навчання – це гармонійний перебіг навчального процесу згідно з загальнодидактичною та методичною цілями. Педагогічний словник визначає «навчальний процес» як «систему організації навчально-виховної діяльності, в основі якої — органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання» (Гончаренко, 1997, с. 223). Отже, досягненню результату передуює спланований процес навчання, у якому на окремому місці – стратегія оцінювання. Навчання

англійського писемного мовлення у середній школі України спрямоване на створення учнями писемних текстів різних жанрів для спілкування з різними комунікативними цілями. Тому в українських наукових колах зазвичай розглядають процес навчання англійського письма як розвиток спільної діяльності вчителів і учнів із використанням сукупності алгоритмів, інструментів та засобів, що спрямовані на досягнення певного результату (Пелішенко, 1996).

Щоб опанувати іноземну мову, учневі необхідно володіти комунікативними вміннями й навичками, набуттю яких сприяє позитивна мотивація навчання (Harmer, 2012, p. 92). Сучасний інформаційний світ надає учням багато переваг, і наврядчи актуальна думка, яка була поширеною в радянській школі до 80-х років минулого століття, де пізнавальна активність школярів із їхнім дорослішанням зменшувалася і вже, будучи підлітками, вони прагнули лише отримати оцінки (Маркова, 1983, с. 24). Проте проблеми є й сьогодні. Зокрема введення державного випускного іспиту з іноземної мови, що могло би спонукати школярів до її вивчення, не знадобиться тим із учнів, хто має на меті отримати міжнародний сертифікат з іноземної мови і тим, кому для вступу іноземна мова не потрібна. Тому посилюється роль пізнавальної мотивації; мотив та мета, їхній взаємозв'язок визначають зміст навчання і комунікативні вміння учнів (Леонт'єв, 1983, с. 53). Саме тому мотивація навчання залишається сталим об'єктом дослідження багатьох українських і закордонних науковців: психологів, педагогів.

Теорію, структуру, розвиток мотивації як сфери діяльності особистості розробляли основоположники психодидактики С. Рубінштейн (Рубинштейн, 1946), Д. Унадзе (Унадзе, 1966), П. Якобсон (Якобсон, 1969), Д. Ельконін (Эльконин, 1974), О. Леонт'єв (Леонт'єв, 1983). Їхніми послідовниками є дослідники окремих галузей теорії навчання: В. Асеев (Асеев, 1976), Л. Божович і Л. Благонадежина (Божович, Благонадежина, 1972), Дубовицька (Дубовицкая, 2005), А. Маркова (Маркова, 1983). Щодо іноземних дослідників, мотивацію опрацювали В. Апелт (Apelt, 1981), З. Дерней (Dörnyei, 2001; 2013), Р. Гарднер (Gardner, 2000), Г. Крукс і Р. Шмідт (Crookes &

Schmidt, 1991), Е. Ву, Л. Ченг та Е. Бетні (Wu, Cheng & Bettney, 2014). Їхній доробок – свідчення того, що психологи відокремлюють поняття «мотив» і «мотивація», зосереджуються лише на мотивах, натомість сучасні закордонні методисти розглядають мотиваційний компонент навчання.

У радянський період українські лінгводидакти орієнтувалися на доробок О. Леонтьєва та його послідовників. Згідно з їхніми висновками, мотив – це спонука для досягнення мети, а мета – передбачений результат, що його ми уявляємо (Леонтьєв, 1983, с. 88). Д. Унадзе доводить: мотив здатний змінити поведінку особи, тим самим він уможлиблює певну діяльність. (Унадзе, 1966, с. 404-407). Л. Божович (Божович, Благонадежина 1972) стверджує: для осіб різного віку не всі мотиви однакові щодо спонукальної сили. Деякі – провідні, інші – другорядні. Дослідження мотивації до навчання свідчить: в одних школярів провідний мотив – прагнення бути відмінником, в інших – здобути вищу освіту, а є й такі, для яких це зацікавленість знаннями, тобто – пізнавальний мотив (Божович, Благонадежина, 1972). К. Маркова дає таке визначення мотиву навчання: «спрямованість учня на навчальну діяльність» (Маркова, 1983, с. 24). Мотиви зазвичай поділяють на дві підгрупи: пізнавальні (стосуються змісту і процесу навчальної діяльності), соціальні (взаємодія школяра з іншими учасниками навчального процесу) (Якобсон, 1969; Божович, Благонадежина, 1972). Зарубіжні дослідники цього часу називають ще дві підгрупи комунікативних мотивів: спілкування з однолітками, дорослими і мотиви саморегуляції – орієнтація на здобуття додаткових знань та самовдосконалення (Arelt, 1981).

Доробок сучасних науковців свідчить про сталий розвиток теоретичних засад і практичних рекомендацій, що стосуються мотивування учнів під час здобуття ними знань. Термін «мотивація» є широкоживаним в освітньому і дослідницькому контекстах, проте дотепер є розбіжності щодо визначення його змісту. Натомість науковці одностайні щодо широкого розуміння поняття «мотивація». Це те, що спонукає працювати, діяти, веде до досягнення конкретної мети. Отже, мотивація бере участь у визначенні людської поведінки

(Dörnyei, 2001, p. 8). В Українському педагогічному словнику визначено мотивацію як «систему мотивів, або стимулів», якими керується людина у конкретних формах діяльності (Гончаренко, 1997, с. 217).

Лінгводидактика іноземних мов окреслює мотивацію як орієнтацію школяра щодо мети вивчення другої мови (Crookes and Schmidt, 1991). Згідно з С. Торнбері (Thornbury, 2006, p. 138), «мотивація – це те, що спонукає учнів до досягнення навчальної мети і є основним фактором високого рівня успішності або невдачі у вивченні іноземної мови». Мета учня може бути: короткостроковою (успішне виконання вправи у класі), і довгостроковою (розвиток умінь, формування навичок, володіння мовою на рівні C1) (Thornbury, 2006). Щодо довгострокових цілей, виділяють інструментальну (instrumental) й інтегративну (integrative) мотивації.

Інструментальна мотивація допомагає школяреві досягти функціональної мети. Її причина – бажання досягти успіху в конкретній справі, як-от скласти іспит або обійняти омріяну посаду в майбутньому. (Harmer, 2012, p. 269; Thornbury, 2006) У такому разі мовленнєва компетентність не є самоціллю, а лише допоміжним засобом реалізації конкретних професійних чи інших планів.

Якщо учні опановують іноземну мову задля кращого розуміння культури, мови або суспільства, — вони вмотивовані інтегративно і прагнуть бути ототожненими з мовною спільнотою (Thornbury, 2006). Згідно з лінгвістичними дослідженнями, під час вивчення іноземної мови інтегративна мотивація дає більший результат. Беззаперечним є те, що потужність мотивації (незалежно від того, який характер вона має) є рушійною силою навчання.

Лінгвісти вирізняють два джерела мотивації: внутрішнє (intrinsic) і зовнішнє (extrinsic) (Thornbury, 2006), і відповідну мотивацію, яку вони спричинюють. Внутрішня мотивація виникає під час навчання і виявляється у бажанні виконувати навчальні вправи. Вона зумовлена, зокрема, відчуттям задоволення від виконання різних видів роботи на уроці та вдома. Виникнення внутрішньої мотивації – індивідуальне у кожного школяра, воно є доти, доки учень має особистий інтерес та насагу опановувати нове (Harmer, 2012,

р. 98, 270). Зовнішня мотивація з'являється, коли школяр виконує завдання поза процесом навчання, причиною її є зовнішні обставини і чинники (Harmer, 2012, р. 266). Фахівці визначають зовнішню мотивацію як таку, що впливає на учня за межами навчального закладу. Причиною зовнішньої мотивації можуть бути: потреба скласти іспит, бажання почути похвалу педагога, закордонна подорож, де знання мови потрібно буде застосувати.

Є ще одне джерело мотивації вивчення іноземної мови. Це – успіх (success). Досягнення успіху є причиною подальшої мотивації навчатися. С. Торнбері (Thornbury, 2006, р. 138) називає це результативною (resultative) мотивацією й окреслює проблему: мотивація – це результат навчання чи його причина? У нашому дослідженні зроблено припущення щодо причинно-наслідкового характеру мотивації і виокремлено *спричинювальну (causative) мотивацію* як окремий тип.

Демотивація (demotivation) також трапляється під час навчання іноземної мови у закладах загальної середньої освіти. Причиною її є багато факторів-демотивів, що діють на мотивацію учня (Dörnyei, 2001, р. 142). З. Дерней (Dörnyei, 2001, р. 143) вважає: якщо учень має демотивацію, це не означає, що попередні мотиви є втрачені, натомість демотиви – сильніші. Часто причиною демотивації є несприятлива атмосфера у класі, на уроці, незадовільний результат іспиту, відчуття несправедливого оцінювання або недооціненості навчальних зусиль. Переважна більшість учнів втрачає інтерес до робочого процесу, якщо немає прогресу та визнання інших (Harmer, 2012, р. 98). Порівняно з демотивацією, амотивація (amotivation) не є результатом впливу зовнішніх факторів. Вона пов'язана з відчуттям безпорадності, зневірою у свої сили, бо завдання видається заважким, а його виконання – неможливим. (Dörnyei, 2001, р. 143-144). У застосуванні контролю й оцінювання як стратегії комунікативного навчання мотивація подальшого оволодіння англійським писемним мовленням є засобом формування самостійності у плануванні і організації навчання. Це збігається з позицією Г. Голека, згідно з якою самостійність не є вродженою якістю людини, а має бути вихована у процесі особистісного розвитку

(Holec, 1981, p. 3). При цьому перешкодою для демотивації під час навчання мови є відповідальність учня за високі або низькі показники навчання. Ця відповідальність є наслідком цілеспрямованого розвитку учнівської автономії у процесі навчання англійської мови.

У нашому дослідженні уміння і навички контролю й оцінювання є необхідними цілями реалізації стратегії, прогнозованим результатом якої, крім іншого, є автономна і незалежна діяльність учня. У навчання англійської мови Е. Макаро (Macaro, 2007) визначає специфічні компоненти автономії: автономія формування мовної компетентності, автономія навчання окремих видів мовлення (писемного, усного, монологічного тощо), автономія вибору методів навчання. Загалом, навчальна автономія є багатокomпонентним утворенням, або метавмінням (*meta-ability / komplexe Metafähigkeit*), за М. Тассінарі (Tassinari, 2012, p. 13). Проявити таке метавміння учень може в різних навчальних ситуаціях, виконуючи навчальні завдання.

Розвиток навчальної автономії під час формування англійської писемної компетентності учнів базової середньої школи (*learners' autonomy*) вимагає залучення кількох типів діяльності, які, за Д. Літлом (Little, 2007), ґрунтуються на головних принципах вчительсько-учнівської кооперації: залученні (*learner involvement*), обмірковуванні (*learner reflection*), використанні цільових мовних ресурсів (*use of target language*)

Варто підкреслити, що для формування навчальної автономії у застосуванні контрольної-оцінювальної стратегії вважаємо необхідним використовувати результати моделювання взаємозв'язків та елементів автономії як метавміння (*meta-ability*), яке складається з компетентності та виконання завдань (*performance*) (Tassinari, 2010, p. 203). У такому розумінні спільна відповідальність за учнівську автономію покладена і на вчителя, й на учня спільно (Насонова, 2009). Участь учителя в розвитку учнівської автономії – це адекватно реалізовані викладацькі тактики, дослідження й урахування можливостей і динаміки. Отже, реалізація стратегії формативного контролю й оцінювання здійснюється за підтримки позитивної мотивації навчання, з

урахуванням провідних принципів пріоритетності учнівської автономії і кооперативності комунікативного навчання.

1.3. Методичні засади створення контрольної-оцінювальної стратегії для формування умінь англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи в Україні

Процесуальні характеристики стратегії навчання мови дають змогу досліджувати її в окремих контекстах викладацької (teaching context) та учнівської активності (learning context) і використовувати її як засіб комунікативного навчання у контексті кооперативної діяльності вчителя й учня (Spada, 2007, p. 275).

При цьому стратегія реалізується як кооперативна комунікативна діяльність учасників навчання англійського писемного мовлення.

1.3.1. Стратегія контролю та оцінювання як інструмент формування писемного мовлення

Розвиток умінь письма є частиною формування загальної іншомовної комунікативної компетентності. У цьому розумінні для створення стратегій важливо, крім комунікативно-діяльнісного підходу, використовувати і компетентнісний підхід. Необхідно зауважити, що в сучасних світових лінгвометодиках компетентнісний підхід став звичним і зрозумілим без додаткового тлумачення.

Дослідниця компетентнісно-орієнтованого навчання Л. Гуцан (Гуцан, 2013) наводить чималий перелік авторів, які витлумачили поняття компетентнісного підходу у своїх працях. Серед них Р. Бадер, Д. Мертенс, А. Драгемарк Оскарсон (Dragemark Oscarson, 2009), А. Шелтен. Українські перспективи компетентнісного підходу в сучасній освіті досліджували вчені І. Бех (Бех, 2009), І. Єрмаков (Єрмаков, 2005), Н. Бібік (2004), Л. Ващенко (2004), О. Локшина (2004), О. Овчарук (2004), Л. Паращенко (2004), О. Пометун (2004), О. Савченко (2004), С. Трубочева (2004) тощо. Практичну реалізацію

компетентнісного підходу, формування компетентностей особистості розкрили у своїх роботах російські дослідники І. Агапов, В. Болотов, А. Вербицький, І. Зимня (Зимня, 2006), Е. Зеєр, А. Золотарьова, М. Катуніна, В. Лаптев, О. Лебедев, Н. Радіонова, В. Серіков, А. Тряпицина, А. Хуторський, С. Шишов (Гуцан, 2013, с. 53).

Комунікативно-діяльнісний та компетентнісний підходи до впровадження навчальної стратегії аж ніяк не заважають отримати цілісний об'єкт лінгводидактики. Серед усіх компетентностей під час вивчення мов часто називають комунікативну. Як зауважує І. Потюк (Потюк, 2012, с. 128-129), саме поняття комунікативної компетенції/компетентності хоча й увійшло у науковий обіг у 1972 р. завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу (Hymes, 1972), все ще вживалося здебільшого для відмежування від теорії лінгвістичної компетенції, як її представляв Н. Чомскі (Chomsky, 1986). Якщо у теорії Н. Чомскі (Chomsky, 1986) увага зосереджена на характеристиці можливостей абстрактних мовців продукувати іноземною мовою граматично правильно оформлені речення, то теорія комунікативної компетенції Д. Хаймза (Hymes, 1972) будувалася навколо того, чого повинен навчитися мовець, щоб бути компетентним у спілкуванні, набути комунікативної компетентності.

Відтак, можна говорити, що комунікативна компетентність – це один із найважливіших аспектів діяльності учня, який детермінує потенціал взаємодій у контексті суб'єкт-суб'єктних відносин (Алтухова, 2004, с. 42-71). У нашому дослідженні комунікативна компетентність учня в англійському письмі — це необхідні для спілкування знання, вміння й навички комунікативної діяльності у писемній формі та вміння розв'язання комунікативних завдань в ситуаціях спілкування у писемних жанрах мови. Тому задля формування цієї компетентності в учнів необхідна цілісна система навчання, елементом якої є навчальна стратегія.

Термін «стратегія» запозичено лінгводидактикою із психології. Він утворений поєднанням двох грецьких слів: *stratos* – військо, *ago* – вести; діяти (Ахромеев, 1986, с. 711). Згідно з визначенням у Словнику іншомовних слів,

«стратегія – це мистецтво керівництва чим-небудь, що ґрунтується на правильних і довготривалих прогнозах» (Пустовіт, 2000, с. 863). Отже, стратегія – це довготривала діяльність, спрямована на управління процесами. У 1973 році це поняття було вжито Дж. Брунером (Bruner, 1973) для характеристики психологічних процесів. Оскільки людина визнається активним суб'єктом пізнання дійсності, що здатний самостійно робити вибір, самоорганізовуватись та здійснювати самоконтроль, застосовуючи оптимальні способи сприйняття, засвоєння і систематизації інформації та її раціонального використання у різних контекстах, учений розуміє стратегію як спосіб набування, зберігання та використання інформації з метою досягнення певних цілей і визначення певних результатів (Bruner, 1973, р. 158- 159). Так, розвиток когнітивної психології зумовив наукову розробку та обґрунтування проблеми навчальних стратегій та стратегій вивчення іноземної мови. Починаючи з середини 70-х років ХХ століття і до сьогодні, педагоги та лінгводидакти активно вивчають різні пізнавальні стратегії, які застосовуються для реалізації широкого кола завдань, зокрема й засвоєння іноземної мови. Так, у працях Н. Бражник і Н. Білоножко (Бражник, Білоножко, 2009), О. Любашенко (Любашенко, 2007), Т. Олійник (Олійник, 2013), Дж. Рубін (Rubin, 1975; 1987), П. Скеан (Skehan, 1989), Р. Оксфорд і М. Ньюкос (Nyikos & Oxford, 1993), Н. Андерсон (Anderson, 2005), Д. Нунан (Nunan, 1999), А. Венден (Wenden & Rubin, 1987), Х. Стерн (Stern, 1975) відображено місце і роль навчальних стратегій у процесі здобуття іншомовної освіти. Такий інтерес до навчальних стратегій П. Скеан (Skehan, 1989, р. 285) називає «вибухом активності» на дослідницькому полі, що зумовлена актуальністю цього питання. Проте з моменту започаткування досліджень цієї проблематики спостерігається розмаїття підходів до визначення змісту і суті терміну «навчальна стратегія» та відповідно неоднозначність його трактування, що насамперед спричинено складністю досліджуваного явища. Н. Андерсон перелічує п'ять важливих аспектів, які сприяли результативним дослідженням стратегій навчання іноземної мови: 1) ідентифікація, класифікація та визначення функцій стратегій навчання мови; 2) відмінність між використанням мови та стратегіями вивчення мови; 3) взаємозв'язок між

використанням стратегії та знанням іноземної мови; 4) перенесення стратегій від завдань рідної мови до завдань іноземної; 5) чіткий алгоритм стратегій навчання мови (Anderson, 2005, p. 759).

Результати досліджень стратегії навчання мови вперше описані Дж. Рубін (Rubin, 1975) і Х. Стерн (Stern, 1975), які висвітлювали техніки і підходи, які спрямовані на успішне вивчення мови. Дослідники визначають стратегію вивчення іноземної мови як низку індивідуально-специфічних способів виконання завдань і вирішення проблем. Цю думку простежуємо у статті М. Ньюкос і Р. Оксфорд: «навчання починається з того, хто навчається» (Nyikos & Oxford, 1993, p. 11).

Дж. Рубін (Rubin, 1987) у своїй праці активно вивчала тактики та прийоми, що сприяють досягненню суттєвих результатів у вивченні та використанні іноземної мови. У процесі дослідницької роботи вона запропонувала свою класифікацію навчальних стратегій: загальні, комунікативні та соціальні стратегії (Rubin, 1987, p. 19). Така класифікація охоплює стратегії вивчення власне мови (загальні) та стратегії її використання (комунікативні, соціальні). Також Дж. Рубін у спільній праці з А. Венден (Wenden & Rubin, 1987, p. 7) говорить про «невловимий характер терміна», який різними дослідниками трактується по-різному. Проте, після детального вивчення Дж. Рубін дійшла висновку: попри дискусійність поняття, навчальні стратегії є окремою лінгводидактичною категорією, що позначає явища, які мають спільні риси та характеристики (Rubin et al, 2007).

З огляду на дослідження стратегій у лінгводидактиці, зрозуміло, що досі немає єдиної думки про те, що являє собою навчальна стратегія у процесі вивчення та навчання іноземної мови. У вузькому значенні термін стратегія (як він використовується в лінгводидактичній літературі) описує розвиток і формування вмінь та навичок, але в його широкому розумінні він охоплює більш досконалі когнітивні та метакогнітивні навички, а саме: планування, аналіз, формулювання висновків, самоконтроль і самооцінювання (Grenfell & Masaro, 2007). Е. Макаро (Masaro, 2006) стверджує, що втілення стратегії

забезпечує не просто накопичення знань, а й передбачає розумову активність, яку можна описати.

Німецька дослідниця Г. Каспер (Faerch & Kasper, 1983) пов'язує стратегії вивчення мови із загальним уявленням про продукування мови. Вона вважає, що навчальні стратегії є особливими програмами діяльності, які розроблені «суб'єктом для подолання проблем у спілкуванні і досягнення комунікативних цілей шляхом компенсації дефіциту мовних ресурсів» (Faerch & Kasper, 1983, р. 41). Тобто, стратегія навчання реалізується у потенційних планах учня щодо розв'язання певної проблеми на шляху досягнення конкретної навчально-комунікативної мети. Вчена розподіляє стратегії на дві групи: стратегії редукування і стратегії досягнення результатів. Перші передбачають ухилення, зміну або ігнорування комунікативної мети у разі ускладнень у процесі спілкування. Навчальні стратегії другої групи компенсаторні і передбачають систему альтернативних прийомів.

У працях канадської дослідниці Е. Бялисток (Bialystok, 1990) представлено дещо інший підхід до теоретичного вивчення проблеми стратегій вивчення іноземної мови. Авторка враховує насамперед системи аналізу та контролю та визначає навчальні стратегії як ефективні методи використання доступної інформації для оптимізації процесу вивчення мови (Bialystok, 1990). У своїй роботі дослідниця виокремлює дві групи навчальних стратегій: формальні (спрямовані на пізнання та засвоєння мовної форми, вивчення та автоматизацію здобутих знань) та функціональні (спрямовані на розвиток умінь застосування мови). Так, формальні стратегії активують свідоме вивчення, автоматизують здобуті знання та формують функціональні навички, що відповідають за розвиток комунікативних умінь. Відповідно до міркувань Е. Бялисток, стратегія навчання є механізмом, що передбачає контроль і можливість корекції результатів навчання.

Вагомим є внесок у дослідження стратегій навчання прихильників теорії опрацювання інформації, які розглядали різні впливи на розвиток таксономічного вивчення мови (Cohen, 1998; O'Malley & Chamot, 1990). Так,

наприклад, у світлі цієї теорії Р. Андерсон і П. Фрібоді (Anderson & Freebody, 1983) виявили відмінності між тим, що ми знаємо – декларативними знаннями – і тим, як це зробити – процедурними знаннями. Іншими словами, декларативні знання дорівнюють фактичній інформації, що зберігається в пам'яті учня, а процедурні знання – це коли учень знає, що робити з цією фактичною інформацією. Отже, процедурне знання може трансформувати декларативні знання так, щоб воно було «реорганізовано, узагальнено або представлене та пов'язане з новою інформацією в пам'ять» (O'Malley & Chamot, 1990, p. 216).

Американські вчені М. О'Меллі й А. Шамо (O'Malley & Chamot, 1990, p. 23) трактують навчальні стратегії як приклади вияву загальних когнітивних процесів, що зумовлюють вивчення іноземної мови. Загалом науковці вважають стратегії усвідомленими думками і діями учня, які він застосовує для досягнення навчальної мети (O'Malley & Chamot, 1990, p. 23). Вони виокремлюють дві групи стратегій вивчення мови, а саме: основні та допоміжні. Перша група представлена такими стратегіями: мнемічні (стратегії запам'ятовування), когнітивні (стратегії, що дають змогу маніпулювати інформацією), компенсаторні (здогадка, передбачення, вживання синонімів тощо для компенсації нестачі знань і навичок). Допоміжні стратегії охоплюють метакогнітивні (планування, організація, контроль та моніторинг власної освітньо-пізнавальної діяльності), афективні (емоційний самоконтроль, саморегуляція), соціальні (уміння співпрацювати з іншими у процесі навчальної діяльності) (O'Malley & Chamot, 1990).

А. Коен (Cohen, 1998) стверджує, що стратегії вивчення мови мають у складі процедурні стратегії визначення матеріалу, який слід вивчати, виділення його з інших матеріалів, групування елементів для легшого вивчення, планування систематичного повторення матеріалу та запам'ятовування, коли засвоєння не відбувається природним шляхом. Ці стратегії є інструментами, якими користуються учні для активного самостійного навчання мови, і як свідчать дослідження, свідоме, кероване та індивідуальне використання таких

стратегій тісно пов'язане з мовними досягненнями та знаннями (O'Malley & Chamot, 1990).

Американська дослідниця Р. Оксфорд (Оксфорд, 1990) установила, що використання навчальних стратегій має істотний вплив на вивчення іноземної мови. Науковці (Rubin et al, 2007) визначили наступні задачі навчальних стратегій: 1) слугувати основній меті навчання, а саме: сприяти розвитку комунікативних компетентностей; 2) розвивати автономію учнів; 3) розширювати роль учителя; 4) орієнтувати на вирішення навчальних задач; 5) забезпечувати навчальні потреби учнів; 6) активізувати когнітивні та афективні процеси учнів; 7) надавати підтримку та супровід у процесі навчання прямо й опосередковано; 8) мотивувати учнів до вивчення іноземної мови; 9) задіювати ефективні алгоритми конкретних дій для учнів з метою досягнення навчальних цілей. Такі задачі стратегічного навчання мають забезпечити учням сучасне, дитиноорієнтоване навчальне середовище.

Отже, стратегію як дидактичну категорію потрібно використовувати відповідно до певного напрямку наукового пошуку, що зосереджений на навчанні як діяльності й виокремлювати її *проективні* та *процесуальні* складники (Любашенко, Сухенко, 2017, с. 4). Тоді категорії «процес» і «стратегія» здебільшого вступають в умовно-наслідковий зв'язок саме для прихильників організації навчання як процесу спілкування (Любашенко, Сухенко, 2017, с. 4). Розуміння процесу навчання як цілеспрямованої взаємодії учителя й учня, під час якого відбувається освіта і розвиток учня, введене Т. Ільїною (Ільїна, 1984, с. 18) в теорію освіти. В. Дьяченко (Дьяченко, 1989) описав характеристики спілкування, яких набуває процес навчання, і ті дії, якими суб'єкти навчання відповідають за пізнавальний і комунікативний результати. Так, безперервний процес комунікації став предметом нової дидактики. В Україні набуло поширення тлумачення лінгводидактичної стратегії як «проекту навчального процесу та розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання» (Любашенко, 2007, с. 108), що зумовило дослідження діяльнісно-комунікативних складників процесу спілкування на етапах навчання.

Як зазначає українська дослідниця О. Любашенко: «Лінгводидактична стратегія – це проєктування навчального процесу та розподілення співдіяльності його учасників, що реалізує кероване, усвідомлене оволодіння мовою» (Любашенко, 2007, с. 108). Будь-який результат навчання іноземної мови реалізується в мовленні й діагностується якістю і грамотністю мовлення. Навчальні досягнення учнів певним чином впливають на успішність спілкування. У лінгводидактиці може бути використано результати досліджень контролю й оцінювання, незважаючи на розмаїття галузей наукових знань, мовної чи немовної природи предмета дослідження.

З огляду на це, навчальна стратегія з позицій комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходів покликана розв'язати проблему досягнення певних стандартів і задоволення вимог, що їх висуває суспільство до рівня писемної грамотності і текстотвірних умінь учнів. Стратегія в комунікативному навчанні може бути створена з позицій обох зазначених підходів, проте її дослідження, на нашу думку, має стосуватися і тактик учителя (*teaching context*), й учнівської діяльності (*learning context*).

Стратегія контролю та оцінювання навчання англійського писемного мовлення у контексті *комунікативного викладання* (CLT) у нашому дослідженні становить набір дидактичних тактик, операцій і процедур, спрямованих на досягнення учнями англомовної писемної компетентності (Рис.5).

Теоретичним підґрунтям впровадження стратегії є праці В. Літтлвуда (Littlewood, 1981), М. Кеналі (Canale, 1983), Г. Віддовсона (Widdowson, 1978). Ця стратегія у контексті навчальної діяльності учнів (CLL) складається із тактик сприйняття, засвоєння та привласнення учнями знань, умінь і навичок англійського письма й уведення їх до загальної системи учнівської англомовної компетентності. Теоретичною опорою у цьому контексті є праці С. Крашена (Krashen, 1982). і Р. Олврайта (Allwright, 1977).

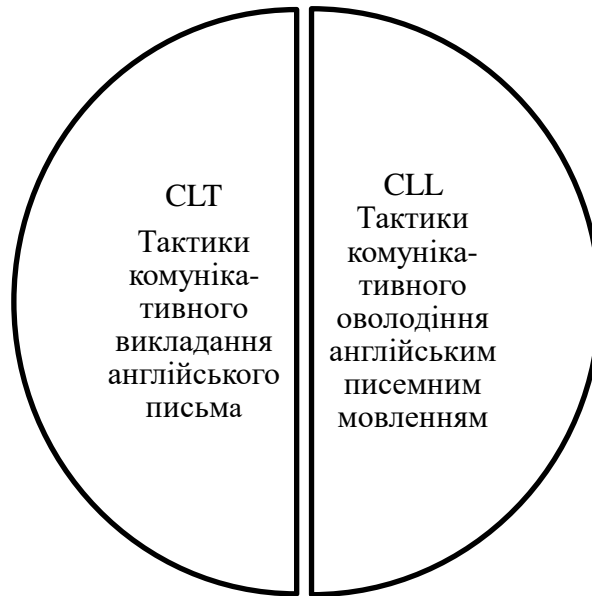


Рис. 5. Стратегія контролю та оцінювання навчання англійського писемного мовлення у кооперативній діяльності вчителя й учня (LTLCA)

До того ж, згідно з Х. Стерном (Stern, 1981), синтез двох діяльностей неминучий і необхідний. Надавши теоретичне підґрунтя для консенсусної імплементації комунікативних тактик учителя й учня у своїх працях, Х. Стерн спрямовує до створення стратегії контролю й оцінювання навчання мовлення, у якій розуміння, вибір та інтерпретація повідомлення є пріоритетним, порівняно із точністю формулювання і виправленням помилок. Така концепція придатна для формативного поточного контролю й оцінювання, адже у комунікативному навчанні контроль і оцінювання застосовуються здебільшого для вдосконалення процесу навчання, аніж для діагностики його результатів.

Комунікативно-діяльнісний підхід зобов'язує звернутися до теоретичних засад залучення контролю й оцінювання у процес навчання англійської мови. У комунікативному навчанні контроль і оцінювання імпліковані радше у процес навчання, ніж у його результат. Слово «процес», згідно з визначенням у «Словнику української мови», – це хід розвитку, сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку, а «результат» – це остаточний, кінцевий підсумок якого-небудь заняття, діяльності, розвитку тощо (Білодід, 1970-1980). Тому до методичних засад створення контрольного-

оцінювальної стратегії вносимо конкретизовані об'єкти контролю й оцінювання в навчанні англійського писемного мовлення (Рис. 6).

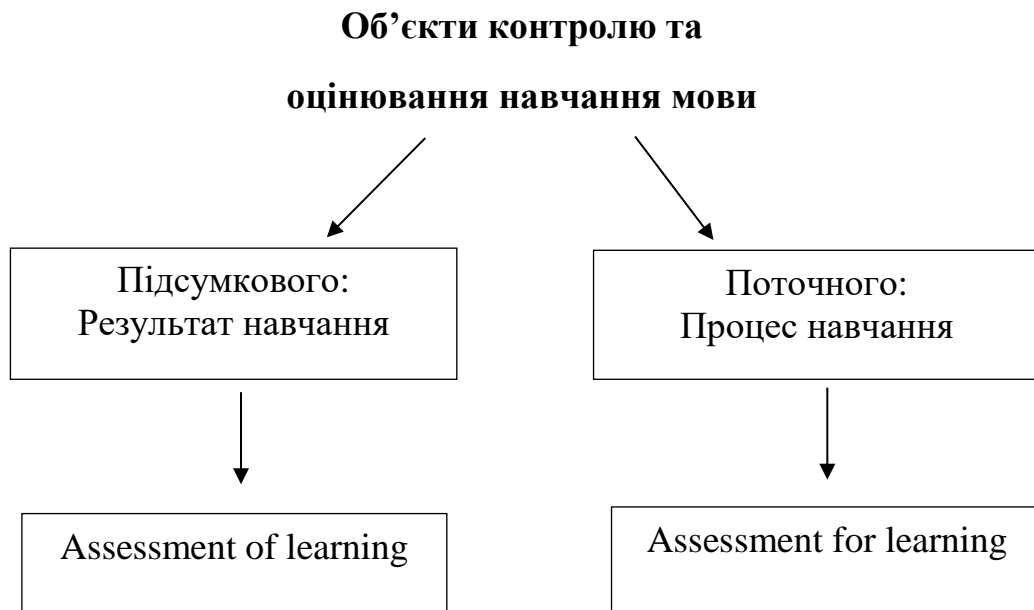


Рис. 6. Об'єкти контролю та оцінювання: результат і процес навчання

Для підсумкового контролю (assessment of learning) об'єктом контролю є результати навчання протягом семестру, року, для поточного – процес навчання, що відбувається на кожному уроці для отримання інформації щодо навчальних досягнень учнів (Сухенко, 2018, с. 169). Підсумковий контроль доцільно проводити наприкінці семестру або навчального року. Для учнів 5-х–9-х класів такий контроль реалізується як іспит, тест або контрольна робота. Результати підсумкових робіт можуть бути представлені за 12-бальною шкалою та у звіті про навчальні досягнення учнів. Таке оцінювання є лінійним, не має ознак навчальної стратегії та зазвичай дає мало можливостей для зворотного зв'язку (Сухенко, 2018, с. 169). Об'єктом поточного контролю є навчальний процес, формування навчально-пізнавальних умінь учня, його мотивація до вдосконалення умінь та навичок англійського мовлення. Такий контроль (assessment for learning) потребує альтернативних прийомів оцінювання. Кількісні параметри, придатні для контролю результату оволодіння мовою, менше допомагають організувати й оцінювати процес спілкування учня й учителя, мало стимулюють школярів до подальшого мовного розвитку і не

збільшують потреби взаємодії і комунікації (Сухенко, 2018, с. 169). Також зазначимо, що процесуальні об'єкти стратегії контролю та оцінювання не обов'язково підлягають шкалюванню чи рейтингуванню, на відміну від підсумкових результатів засвоєння мовних одиниць чи мовленнєвих умінь (Сухенко, 2018, с. 170).

Теоретичне узагальнення питань контролю й оцінювання навчання англійського мовлення у середній школі призвело до визначення необхідності втілення контрольної-оцінювальної стратегії навчання англійського мовлення у середній школі.

Якщо розглядати стратегію як напрям розвитку відповідно до поставленої мети, то етапи руху в рамках цього напрямку називаються тактиками. О. Любашенко (Любашенко, 2007, с. 108) називає «тактиками» дії та операції, необхідні для виконання навчального завдання чи розв'язання проблеми і спроектовані в стратегії спільно викладачем і учнями. Отже, «тактики» є операційною основою лінгводидактичної стратегії і є одним з об'єктів її проектування. Тактики лінгводидактичної стратегії проєктуються як узагальнений варіант множини зразків дій та операцій, серед яких суб'єкти навчання можуть вибрати відповідний до педагогічних умов, рівня мотивації, навчальної мети. Тактиками у нашій моделі є типи зворотного зв'язку (feedback), які застосовано на етапах реалізації дій та операцій контролю й оцінювання.

1.3.2. Писемне мовлення як об'єкт формативного поточного контролю та оцінювання в базовій середній школі

Писемне мовлення є важливим складником іншомовної комунікативної компетенції. Необхідність розвитку умінь письма відображено в нормативних документах МОН України (Навчальні програми з іноземних мов, 2017) та у дослідженнях багатьох науковців (Тарнопольський, Кожушко, 2008; Литвин, 2002; Hedge, 2005; Pincas, 1993, Reid, 1993; Brookes & Grundy, 1991).

Виходячи з аналізу праць вітчизняних і зарубіжних дослідників, можемо констатувати, що в методичній літературі активно користуються двома термінами для визначення письма як виду мовленнєвої діяльності: «письмо» та «писемне мовлення» (Тарнопольський, Кожушко, 2008, с. 21, 118) Методисти (Ніколаєва, 2002, с. 215) стверджують, що причиною цього є специфічні особливості процесу навчання письма на трьох етапах: 1) оволодіння технікою письма, а саме використання орфографічної та графічної систем іноземної мови (написання букв); 2) засвоєння структурних моделей (складання з букв слів, словосполучень, висловлювань – власне письма); 3) опанування писемним мовленням як засобом спілкування (оформлення письмових висловлювань у тексті, вираження думки чи емоції з допомогою висловлювання – писемного мовлення. Якщо перші два етапи опосередковано пов'язані з письмовим продукуванням, то третій етап ототожнений з освітньою метою, коли учень демонструє набуті уміння та навички задля досягнення комунікативної мети. Важливо зауважити, що розроблена нами стратегія націлена саме на розвиток писемного мовлення як самостійного виду мовленнєвої діяльності. Оцінювання писемного мовлення для нас – це стратегія процесу навчання як спілкування.

Російський методист Л. Мазунова (Мазунова, 1999, с. 12, 68-82, 202) наголошує на використанні поняття письма для позначення техніки письма (*mechanics of writing*) або використання графічної й орфографічної систем мови. До того ж зазначено, що складовою навчання техніки письма є оволодіння алфавітом, орфографією і пунктуацією. Письмо (техніка письма) – це засіб навчання. Школа О. Тарнопольського (Тарнопольський, Кожушко, 2008, с. 202) використовує термін «письмо» на позначення початкового етапу розвитку продуктивного писемного мовлення. Проте ми схильні вживати терміни *письмо*, *писемне мовлення*, *писемна взаємодія та писемне продукування* для позначення письмової мовленнєвої діяльності, спираючись на англійські джерела (Hedge, 2005), які називають будь-яку письмову взаємодію «writing».

Українська дослідниця О. Міщенко стверджує, що «у процесі ефективного формування англійської писемної компетенції варто спиратися на принципи

створення необхідного іншомовного режиму в процесі навчання та розширення простору іншомовного писемного середовища, інтеграції мови спілкування й письма» (Міщенко, 2014, с. 162). Основою для такого середовища авторка називає розвиток мотивації навчальної діяльності, імплантацію культурологічного компонента шляхом коректного підбору автентичного матеріалу, аналіз та порівняння мовних явищ, використання інтерактивних методів навчання. «Міжпредметні зв'язки у процесі навчання англійської мови сприяють розширенню інформаційного простору, необхідного для формування англомовної писемної компетенції» (Міщенко, 2014, с. 162).

Важливою ознакою інтенсивного реформування української мовної освіти є постійне оновлення й удосконалення навчальних програм. Колегія Міністерства освіти і науки України від 26.05.2017 р. затвердила оновлення програм 5-х–9-х класів у межах чинного Держстандарту. Аналіз навчальних програм з іноземних мов для закладів загальної середньої освіти і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов (5-ї – 9-ї класи) (Навчальні програми з іноземних мов, 2017) дав змогу узагальнити очікувані результати формування комунікативних умінь учнів, які необхідно контролювати та оцінювати. Розглянемо вимоги до комунікативної компетентності у письмі учнів базової середньої школи, які необхідно формувати, контролювати та оцінювати у процесі навчання (Навчальні програми з іноземних мов, 2017):

- 1) учні можуть розпізнавати тексти за стилем (style and register): неофіційні (informal), офіційні (formal), напівофіційні (semi-formal);
- 2) учні можуть розрізняти тексти за жанром (written genres): інформаційні (повідомлення, оголошення, записки, короткі новини); епістолярні (листи, листівки, електронні та телефонні повідомлення); публіцистичні (статті, рецензії, відгуки); художні (розповідь, опис); есе (твір-роздум);
- 3) учні можуть продукувати логічні за структурою й змістом тексти та вживати відповідні конектори та слова-зв'язки (напр., сполучників «*та/і/й*», «*але/проте*», «*тому, що*») (coherence and cohesion);

4) учні можуть відтворювати різні за типом і змістом писемні тексти (content and communicative aims), а саме пишуть: особисті листи й записки із запитом або наданням простої актуальної інформації, із поясненням того, що учень вважає важливим; особисті листи із детальним описом власного досвіду, почуттів та подій; електронні повідомлення фактологічного характеру, наприклад, запит інформації, її надання чи підтвердження; запрошення на урочисті події та відповіді на них; заявки з обмеженою кількістю уточнювальних деталей; записки, що передають нагальну інформацію друзям, батькам, працівникам сфери обслуговування, вчителям та іншим особам, з якими учень спілкується в повсякденному житті, із наданням пояснень у доступній формі; листи, відгуки чи статті з особистими порадами, рекомендаціями тощо; особисті листівки з привітаннями, подякою тощо; прості, детальні повідомлення на визначену тему, наприклад, щодо особистих інтересів; розповіді про свій досвід, опис почуттів і реакцій у формі простого зв'язного тексту; описи події, подорожей (реальній чи уявних), об'єктів спостереження; доповіді про поточну фактичну інформацію й аргументування пропозицій;

5) учні пишуть різні за тематикою ситуативного спілкування тексти (topics):

- 5-й клас: я, моя родина, мої друзі; одяг; харчування; відпочинок і дозвілля; природа та навколишнє середовище; подорож; рідне місто/село; свята і традиції; шкільне життя;
- 6-й клас: я, моя родина, мої друзі; покупки; харчування; спорт; подорож; Україна; Велика Британія; шкільне життя;
- 7-й клас: я, моя родина, мої друзі; харчування; охорона здоров'я; кіно і театр; спорт; Україна; Велика Британія; шкільне життя;
- 8-й клас: я і мої друзі; стиль життя; засоби масової інформації; музика; література; Україна; Велика Британія;
- 9-й клас: я, моя родина, мої друзі; природа і погода; одяг; засоби масової інформації; молодіжна культура; наука і технічний прогрес; Україна; англomовні країни;

б) учні застосовують різні мовленнєві функції (functional language) відповідно до віку:

- у 5-ому класі учні вчаться описувати, розповідати, характеризувати, порівнювати, домовлятися, пропонувати, висловлювати власну думку або почуття, аргументувати свій вибір, запитувати та надавати інформацію, розпитувати з метою роз'яснення та уточнення інформації, пропонувати, приймати/ відхиляти пропозицію;
- у 6-ому класі учні повинні висловлювати власну думку/ почуття/ враження/ емоції, описувати, розповідати, характеризувати, запитувати та надавати інформацію, розпитувати з метою роз'яснення та уточнення інформації, пропонувати, приймати/ відхиляти пропозицію, описувати власний досвід, аргументувати свій вибір, точку зору;
- у 7-ому класі учні мають описувати, розповідати, характеризувати, запитувати та надавати інформацію, розпитувати з метою роз'яснення та уточнення інформації, пропонувати/ приймати/ відхиляти пропозицію, висловлювати свої враження/ почуття/ емоції, аргументувати свій вибір, точку зору, просити про допомогу, надавати оцінку подіям/ ситуаціям/ вчинкам/ діям, оцінювати стан речей/ події/ факти, обмінюватись думками, описувати власний досвід, давати поради та рекомендації;
- у 8-ому класі учні вміють домовлятися, пропонувати, описувати, розповідати, характеризувати, запитувати та надавати інформацію, розпитувати з метою роз'яснення/ уточнення інформації, пропонувати/ приймати/ відхиляти пропозицію, висловлювати свої враження/ почуття/ емоції/ думки/ ставлення, аргументувати свій вибір/ точку зору, надавати оцінку подіям/ ситуаціям/ вчинкам/ діям, оцінювати стан речей/ події/ факти, обмінюватись думками, описувати власний досвід, давати поради та рекомендації, коментувати статистичні дані;
- у 9-ому класі учні можуть домовлятися, пропонувати, надавати інформацію та ставити запитання з метою уточнення інформації, висловлювати своє ставлення до вчинків/ думок/ позицій інших людей, порівнювати події/ факти/ явища,

висловлювати свої почуття та емоції, приймати або відхиляти пропозицію, приймати рішення, аргументувати свій вибір/ точку зору/ власну думку, описувати власний досвід, давати поради та рекомендації, дискутувати, привертаючи увагу співрозмовника, висловлювати свої переконання, думки, згоду або незгоду;

7) учні демонструють широкий лексичний діапазон (vocabulary and target language) відповідно до тем ситуативного спілкування;

8) учні використовують різноманітні граматичні структури, які є доречними для певної письмової комунікації:

- 5-й клас: adjectives – comparative and superlative forms of regular and irregular adjectives; adverbs of chronological sequence (first, next, etc.), frequency, place (here/there), time for the past, present and future (now, today, yesterday, tomorrow, already, yet); conjunctions – *because* for causes and reasons, *but* as a basic connector; modal verbs (can, could, have to, had to); prepositions of movement (into, out of), place (inside, next to, outside, etc.), possession and attribution (of, with, without), time (at, by, during, for, in, on, since, from ... to); pronouns and determiners – personal pronouns, interrogative pronouns (who, whose, how much/how many with uncountable/countable nouns), some, any, no, a lot (of) with uncountable/countable nouns; structures – there is/ are with uncountable/countable nouns; tenses – the present perfect, the past continuous;
- 6-й клас: adverbs and determiners – basic quantifiers (a lot, a little, rather, too, very, etc.), adverbs of manner (slowly, well, etc.), comparisons, definite articles (the) for geographical names, public buildings, uniqueness, other proper names; modal verbs (can/could, have to/had to, may, must, would/wouldn't (like)); nouns – common and proper; prepositions – time (till/until); possessive pronouns as complement (mine, yours, his, hers, ours, theirs); question tags; conjunctions – consequences and results (so, then);
- 7-й клас: adverbs of degree (*too/enough* with adverbs of manner), frequency, manner, time; clauses with so, not (*I think so/ I hope not*), let/make smb. do smth., comparisons with as...as, so...as; modal verbs (be allowed to, have to/don't have to, must/mustn't,

need/needn't, should/shouldn't); prepositions (with, by + agent); pronouns – reflexive pronouns as object/complement (myself, ourselves, etc.), indefinite and negative pronouns (some/any/no); tenses – active and passive of previously learnt verb forms, the past perfect;

- 8-й клас: adjectives – structures with as ... as, so ... as rather, almost, quite; adverbs as modifiers; clauses – adverbial clauses with when, conditional (type 1), reported speech, reported wh-questions with *ask/tell/know*; modal verbs (may, might, ought to); pronouns – indefinite compound pronouns (some/any+thing/one/where/body), negative pronouns; sequence of tenses;
- 9-ий клас: adverbs (either ... or, neither ... nor); clauses – conditionals (type 1, type 2): *had better, I wish, if I were you, if only, would rather, Do you mind if...?, I don't mind if...*; relative clauses with whose/who/which/that; conjunctions (if, when, as soon as, till, until, etc.+ the present simple with future reference); verbs – gerunds, bare infinitive, full infinitive.

Важливим чинником успішного контролю й оцінювання є критерії та параметри, від кількості й доцільності яких залежить спілкування учня й учителя.

Нормативна база сучасної української системи освіти спирається на критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов за визначенням рівня, відображеного у балах, отриманих за види роботи на уроці, протягом півріччя, річного навчального курсу. Серед таких документів: 1) Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов, 5-ї – 9-ї класи (англійська мова, німецька мова, французька мова, іспанська мова), затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804 (Навчальні програми з іноземних мов, 2017); 2) Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів, 5-ї–9-ї класи. Критерії оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов, затверджені Наказом МОН України № 371 від 05.05.2008 року (Іноземна мова, 2008); 3) Наказ МОН України № 329 від 13.04.2011 року «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних

досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти» (Наказ МОН України № 329, 2011).

Справді, кількісні параметри дуже допомагають контролювати результати оволодіння мовою, однак не здатні організувати й оцінювати процес навчання і рідко стимулюють учнів до подальшого мовного розвитку (Любашенко, Сухенко, 2017). Хоча параметри контролю й оцінювання навчальних досягнень учнів у закладах загальної середньої освіти мають рекомендаційний характер, проте учителі використовують саме їх у викладацькій практиці, хоча мають змогу приймати остаточне рішення як саме організувати перевірку, чи дотримуватися цих рекомендацій.

Висновки до Розділу 1

Аналіз лінгводидактичних досліджень дав змогу сформуванню теоретичних засад створення і впровадження контрольної-оцінювальної стратегії у навчання англійського письма у базовій середній школі. Визначено, що комунікативне навчання має діяльнісний характер, оскільки у процесі навчання учасники освітнього процесу (вчитель та учні) розв'язують комунікативні завдання спільної кооперативної діяльності, розвиваючи чотири види мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо, читання). Метою такого навчання є формування комунікативної компетентності учнів, якої досягають за допомогою узгодження дій та операцій.

Дослідивши особливості різних компонентів контролю навчання з позицій комунікативно-діялісного підходу, ми з'ясували відповідності між термінами англійської та української дидактики. Так, елементами термінологічної системи нашого дослідження можна назвати моніторинг (monitoring), контроль (assessment), тестування (testing) та оцінювання (evaluation). Наявність визначень, які чітко окреслюють та обмежують поняттєво-термінологічний апарат, сприяла логічній реалізації навчальної стратегії. Визначення комунікативного потенціалу різних типів перевірки зумовило їхній безпосередній стосунок до результатів навчання (of learning) та процесу навчання (as learning, for learning). Такий розподіл демонструє, що фокусування лише на результатах навчання не є достатнім для досягнення бажаного рівня навченості, адже контроль здійснюється переважно у формі підсумкового тестування, що не враховує специфіки процесу набуття знань, умінь та навичок учнів середньої школи. За таких умов створення стратегії поточного формативного контролю й оцінювання як спілкування забезпечує цілісність і системність навчання англійського писемного мовлення.

Оскільки комунікативне навчання англійського писемного мовлення здійснюється на основі загальнодидактичних принципів, принципів навчання іноземних мов та власне навчання англійського письма, їх враховано для обґрунтування навчальної стратегії. Формативний контроль як навчальна стратегія пропонується реалізовувати з урахуванням психологічних особливостей позитивної мотивації навчання із забезпеченням принципів кооперативності комунікативного

навчання і пріоритетності учнівської автономії. Ці принципи є взаємопов'язаними, адже кооперативна діяльність учителя та учнів сприяє появі вмотивованої учнівської автономії.

Мотивацію представлено необхідною рушійною силою комунікативного навчання. Огляд різних типів мотивації (інструментальної та інтегративної, внутрішньої та зовнішньої, результативної) призвів до припущення щодо причинно-наслідкового зв'язку спричинювальної (causative) мотивації та мотивації успіху та ефективності формування англомовної писемної компетентності учнів.

Кооперативну діяльність учителя й учня спрямовано на застосування стратегії як інструмента комунікативного навчання, проте результатом навчання є комунікативна компетентність учнів в англійському писемному мовленні, яку визначено з допомогою положень компетентнісного підходу. В основі стратегії – набір дидактичних тактик, операцій і процедур, які регламентують насамперед процес навчання, а не продукт і результати, а також збільшують питому частку досвіду спілкування між учителем і учнем та між учнями.

РОЗДІЛ 2

СТРАТЕГІЯ ФОРМАТИВНОГО ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ АНГЛІЙСЬКОГО ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ: МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ

У розділі представлено компоненти стратегії контролю та оцінювання навчання англійського письма учнів середньої школи, схарактеризовано тактики навчання у фокусі комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходів. Представлено процесуальний та продуктивний способи навчання англійського письма і залучено їх до проектування контрольної-оцінювальної стратегії. Мотиваційний компонент стратегії представлено у навчальних та практичних сесіях, які мають забезпечити позитивну мотивацію оволодіння англійським писемним мовленням. Інструментальний компонент стратегії репрезентовано у методах і прийомах кооперативної діяльності учнів і вчителя.

2.1. Характеристика та компоненти стратегії формативного поточного контролю та оцінювання у навчанні учнів англійського письма

Стратегія контролю й оцінювання у нашому дослідженні складається із таких компонентів (Рис.7):

- 1) **тактичного**, реалізованого у програмі тактик на чотирьох етапах із здійсненням коментування у формі зворотного зв'язку;
- 2) **інструментального**, сутність якого у застосуванні *методів і форм контролю та оцінювання*, придатних для спілкування у поточному контролі навчання учнів англійського письма;
- 3) **мотиваційного**, реалізованого у навчальних і практичних сесіях.

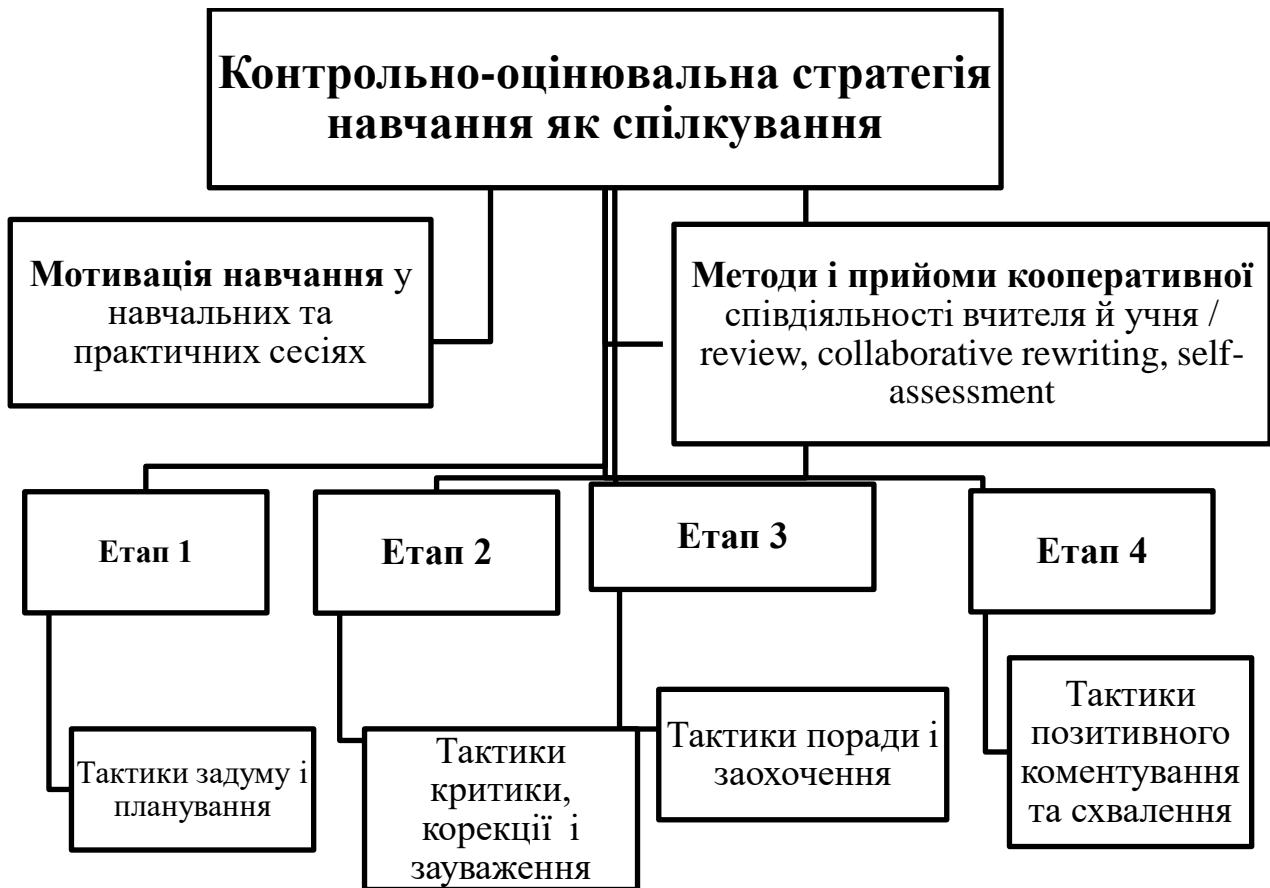


Рис.7. Втілення тактик навчальної стратегії

2.1.1. Тактичний компонент стратегії контролю й оцінювання на етапах реалізації навчальної стратегії

Тактичний компонент стратегії в організації контролю й оцінювання англійського письма забезпечує спілкування учня і вчителя на етапах її реалізації, а прийоми кооперативної співдіяльності педагога й учня визначають тактики стратегії. Для реалізації навчання як спілкування на етапах контрольно-оцінювальної стратегії запропоновано тактики із фідбеком у формі коментування вчителя та реакції учнів на коментар. У нашому дослідженні такими етапами визначено задум та планування, створення першого варіанта тексту, редагування та вдосконалення, створення остаточного варіанта тексту. Кожен етап письма має бути контрольований та оцінений послідовно. З кожним роком навчання учні

розвивають свої уміння та навички і стають більш зрілими у письмовому продукуванні, а отже, названі етапи стають складнішими:

I етап – задум і планування мовлення;

II етап – критично-зауважувальний коментар;

III етап – критично-заохочувальний коментар;

IV етап – позитивний або похвальний коментар.

Уведення цих тактик до контрольної-оцінювальної стратегії у базовій школі зумовлене такими чинниками як психологічні та вікові особливості учнів, розвинені аналітичні вміння вчителя.

Перший етап можна назвати підготовчим процесом письма. Учні отримують завдання, аналізують жанрово-стильові особливості майбутнього тексту, обговорюють ідеї та планують логічність викладення контенту та власне пишуть (перший) текст.

Завданням вчителя на цьому етапі навчити учнів «розуміти» завдання, а саме підкреслювати ключові слова, які описують уявну ситуацію, вказують на цільового читача, стиль та жанр майбутнього тексту, а також вимоги до основної частини (Evans, 2017). Розглянемо зразок завдання для 8 класу:

Before writing, read the task carefully and circle the correct answers to the questions below.

Your English pen friend is spending the summer in Ukraine and needs some advice. Write an email advising him/her where to go and what to do and telling him/her about the weather and clothes he/she should bring.

situation	type of writing
reader	specific topics

1. What type of writing is this?

- a. a formal email
- b. a semi-formal email
- c. an informal email

2. Who is going to read your text?

- a. your teacher
- b. your friend
- c. your editor

3. Which of the following sentences are true?

- a. You must write about your trip to Ukraine.
- b. You should use useful expressions for giving advice.
- c. You have to describe the weather and suggest what kind of summer clothes he/she should take.
- d. You may include your own opinion about travelling abroad.
- e. Your text should be about tourist attractions, interesting places to visit and free time activities.

Учні читають завдання, підкреслюють ключові слова, виконують завдання множинного вибору та обґрунтовують свої відповіді у парах. Потім вчитель обговорює з учнями правильні відповіді.

Тактика організована за кількома способами навчання англійської мови: процесуальне (process writing) і продуктивне (product writing) (Hedge, 2005; Murray, 2003; Englert et al, 1988a). Завдяки аналізу праць дослідників ми виявили особливості створення англійського тексту (Табл. 1).

Аналіз і вчительський досвід, а також нормативні документи, які регламентують організацію навчання англійського писемного мовлення в українських школах свідчать, що наразі стимулюється і переважає продуктивний спосіб навчання англійського письма. Навчання англійського писемного мовлення у базовій середній школі України спрямоване на створення учнями писемних текстів різних жанрів для спілкування з різними комунікативними цілями. Отже, з одного боку, такий вид письма слід вважати продуктивним, а з

іншого досягненню результату передують спланований процес навчання. Так, ми вважаємо доцільним використовувати обидва способи, адже контрольна оцінювальна стратегія передбачає «процес», спрямований на досягнення певного результату.

Табл. 1

Особливості способів навчання англійського письма

Процесуальний спосіб	Продуктивний спосіб
Писемний текст створюється учнем самостійно і творчо	Писемний текст імітує зразок (model text)
Ідея тексту належить учневі	Ідея тексту представлена в завданні
Можливе написання більш ніж одного варіанта тексту	Вимагається один варіант тексту
Текст орієнтовано на читача	Текст орієнтовано на перевірку
Можливе спільне створення писемного тексту (collaborative writing)	Писемний текст є індивідуальною роботою учня (individual writing)
Важливим є обговорення процесу створення тексту на кожному етапі від ідеї, плану до варіантів	Важливим є кінцевий продукт письма, який має відповідати заданим вимогам

Процесуальний спосіб навчання письма забезпечує поступовість створення тексту (Рис. 8), наявність кількох чорнових варіантів, колаборацію на першому етапі письма та фокусування на читачеві. Продуктивний спосіб задовольняє потребу учнів у зразках, практиці вживання мовних одиниць (grammar, vocabulary, functional language) та оцінюванні фінального продукту письма. При цьому процес і результат навчальної діяльності мають однакову значущість для запровадження стратегії поточного формативного контролю і оцінювання. Таке поєднання способів навчання є ефективним для навчання унів базової школи (5-і-9-і класи), адже він допомагає учням зосередитися на створенні тексту в поетапній, структурованій діяльності і досягти бажаного результату.

Планування	Організація	Написання	Редагування	Переписування
Planning	➔ Organizing	➔ Writing	➔ Editing	➔ Revising

Рис. 8. Тактики задуму і планування у стратегії формативного поточного контролю й оцінювання навчання англійського письма (за Л. Андерсоном, К. Енглертом, К. Фіром, Х. Ентоні, С. Греггом і Т. Рафаелем (Englert, Raphael, Fear, Anderson et al, 1988 a))

Наступні етапи представлені тактиками коментування, для яких передбачено розроблення спеціального навчально-методичного забезпечення. Для цього нами розроблено і запропоновано практичні картки з патернами коментарів учителя відповідно до його ролі у процесі контролю й оцінювання: 1) учитель-коректор (фокусує увагу учня здебільшого на функціональній мові, лексичній та граматичній наповненості тексту); 2) учитель-порадник (акцентує увагу на змісті тексту, його логічності та зв'язності); 3) учитель-прихильник (підкреслює учнівські надбання у виконаній роботі) (Рис. 9).

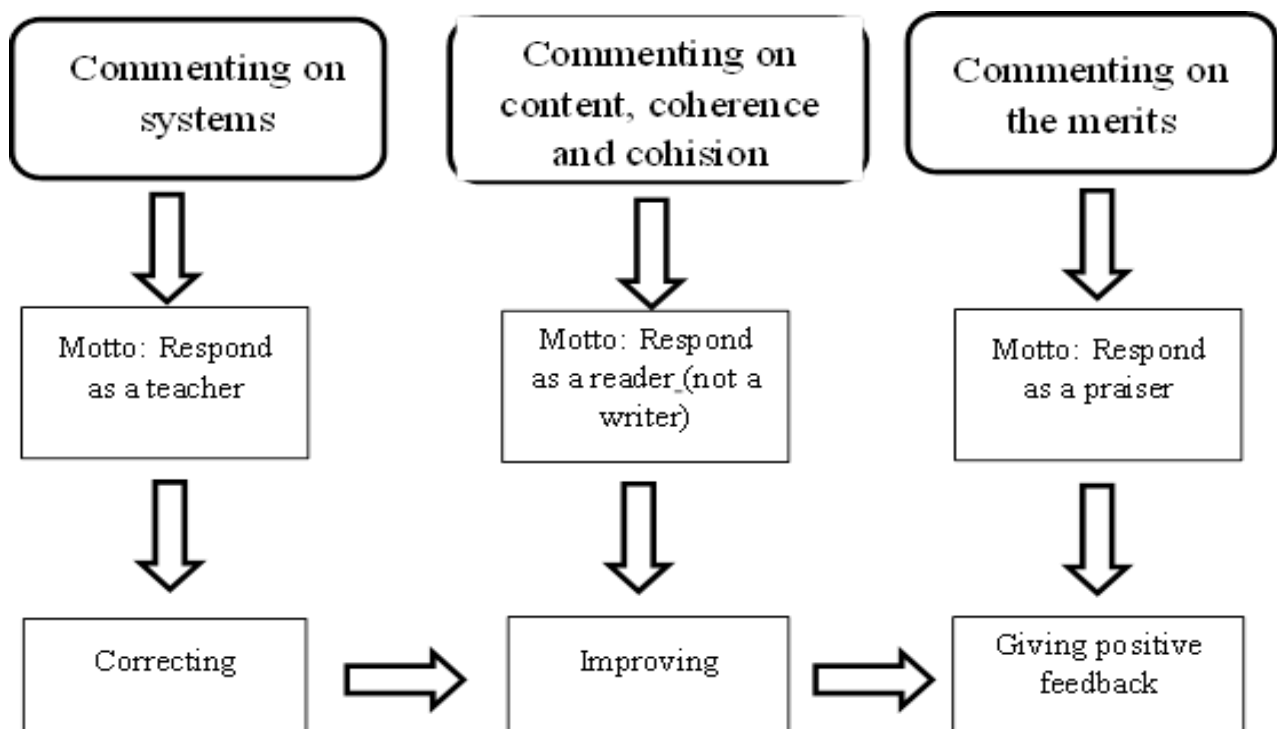


Рис. 9. Роль учителя у процесі тактик коментування

Отже, на **другому етапі** вчитель є коректором, але замість звичних виправлень він звертається до учнів шляхом уточнень і запитань. За структурою критично-зауважувальний коментар складається з двох частин: висвітлення найвлучніших аспектів письмової роботи та власне зауваження щодо помилок та їх виправлення (Табл. 2). Структура картки була розроблена, ґрунтуючись на термінах Дж. Петті (Petty, 2004, р. 64-73): ‘medals’ (здобутки) та ‘missions’ (втрати).

Табл. 2

Критично-зауважувальний коментар

“Medals” – виділення найвлучніших аспектів письмової роботи	
e.g. ✓ <i>You can do it! Good job! I like...</i> ✓ <i>That’s a good introduction because you have covered the main points we discussed at the beginning. This is clear and makes sense to me...</i> ✓ <i>But still there are some things to correct ...</i>	
“Missions” – зауваження вчителя для покращення умінь учня	
Уточнювальні та альтернативні запитання	Указівка
e.g. ✓ <i>Did you mean...or...?</i> ✓ <i>Which other preposition can you use?</i> ✓ <i>Which points do you think you should expand on?</i>	e.g. ✓ <i>You need to review prepositions of place: at 33 Green Street BUT in Green Street.</i>

Третій етап тактичного компонента втілено у тактиці критично-заохочувального коментаря. Так учитель заохочує учня до продовження роботи над текстом та дає конкретні зауваження щодо його стилю, структури та зв’язності. На цьому етапі вчитель є незалежним читачем і порадником із удосконалення виконаного завдання (Табл. 3).

Критично-заохочувальний коментар

<p>Загальні зауваження – загальне уявлення про те, як учень покращив свою роботу.</p>
<p>e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ That was spot on! Most of all I was pleased with the way you improved your... ✓ You managed very well. You've understood my comments and done it correctly. ✓ You made a very good job of that. However, you still have some problems with...
<p>Конкретні зауваження – виділяють конкретні проблемні місця у роботі, а також надаються рекомендації щодо покращення роботи.</p>
<p>e.g.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Think about who will be reading your work. Try to use a friendly tone. ✓ Develop your ideas in each paragraph. Say a bit more about... Go into more detail on... ✓ Be careful with an order of your ideas –if you write about ..., do it sequentially. ✓ This is clear and makes sense to me, but more details would make this more interesting... ✓ Your next step might be to...

На **четвертому етапі** реалізації контрольної-оцінювальної стратегії учитель схвалює і підтримує пізнавальні мотиви учня та виконує функцію «шанувальника» (praiser) учнівських зусиль. За структурою позитивний (похвальний) коментар являє собою короткий огляд процесу навчання окремих писемних умінь, у якому зазначено усі позитивні зміни у писемному мовленні та досягненнях учня (Табл. 4).

Позитивний (похвальний) коментар

Мета позитивного коментаря – похвалити учня за виконану роботу та спонукати до подальшого спілкування. Оцінка фінального тексту – це короткий огляд пройдених етапів, що окреслює усі позитивні зміни та досягнення учня.

e.g.

- ✓ *This is a rather good work J because your text is clear and makes sense. I like you have decided to add extended information about your...*
- ✓ *This text is better than your last one. I like that you... You've made it clear....*
- ✓ *Your thinking demonstrates that you... This is a superb word choice.*

2.1.2. Прийоми та методи як інструментальний компонент стратегії навчання англійського писемного мовлення

Труднощі поточного контролю та оцінювання завжди пов'язані із адекватністю завдань для учнів, із їхнім формулюванням, розробленням інструкції до виконання, із методами і прийомами, які використано для оцінювання. На уроках англійської мови вчитель завжди потребує лінгводидактичного інструментарію, що забезпечить комунікативну компетентність учня. Ми вважаємо, що в комунікативному навчанні необхідно та доцільно розглядати звичні операції як на методи і прийоми контрольної оцінювальної стратегії.

Інструментальний компонент в оцінюванні – багатогранний і складається із методів і прийомів, що їх необхідно застосовувати у тактиках на етапах навчання як спілкування. Вони відіграють імперативну роль у реалізації першого етапу тактичного компонента стратегії поточного формативного контролю та оцінювання англійського письма.

Оскільки тактики задуму і планування передбачають процесуальність та поступовість, як це дослідила Т. Хедж (Hedge, 2005, p. 51), ми пропонуємо

алгоритм операцій кооперативної діяльності: зацікавлення і мотивування до написання тексту → організація ідей → планування та проектування → нотування → створення першого варіанта тексту → перевірка-перепланування-редагування → переписування. Розглянемо можливий іструментарій першого етапу методом планування тексту для реалізації процесуального етапу письмового продукування. Як приклад завдання візьмемо «кишенькову історію» запропоновану Л. Пейнтер (Painter, 2004, р. 71) (Табл. 5).

Табл. 5

Хід уроку: «Історія в кишені» (завдання)

Task	Procedure
«Pocket story»	<i>At the beginning of a lesson, the teacher organizes the students into pairs and asks the students to take out three things from their pockets or bags.</i>

Для активізації внутрішніх мотивів учнів учитель також має дістати три будь-які предмети (записник, ключі, ручку тощо) з кишені (сумки). Учитель просить учнів написати шість словосполучень, які асоціюються у них з цими предметами, та уявити, за яких обставин ці три предмети можуть бути пов'язані між собою. Це є організація ідей, задум та планування. Методом організації для цього процесу є мозковий штурм (Табл. 6) для задуму, організації ідей та нотування, текст із пробілами (gapped text) для планування (Табл. 7) (Evans, 2017, р. 7).

Табл. 6

Хід уроку: «Історія в кишені» (мозковий штурм)

Aim	Procedure
Brainstorming for ideas	<i>Write down any ideas, words and phrases that you can think of which related to these 3 objects.</i>
	<i>Work in groups of three. Share your ideas.</i>
	<i>Group your ideas, crossing out any irrelevant ones, and put them into a logical order to make up a story.</i>
	<i>Check that your ideas are relevant to your topic.</i>

Хід уроку: «Історія в кишені» (планування)

Aim	Procedure
Planning the layout of your composition	Your ideas should be organized into paragraphs. The layout of the most types of writing consists of three parts: an introduction, a main body, a conclusion.
	Read the texts. Choose the right heading according to the description.
	I. _____ is a short paragraph whose purpose is to give the reader a general idea of the subject of the composition. It should attract the reader's attention so that a person wants to continue reading.
	II. _____ usually consists of two or more paragraphs and its purpose is to develop points related to the subject of the composition. The number of paragraphs and the way you divide them depends on the specific topics of the composition. Each paragraph should deal with points related to the same topic. When you discuss a new topic, you should begin a new paragraph.
	III. _____ is a short final paragraph in which you can summarize the main idea of the subject, restate your opinion in different words, make general comments, express your feelings, etc.
	Organize your pieces of writing according to the planning layout.

Учні планують майбутній текст, роблять нотатки у зошитах. Формою контролю для навчання (assessment as learning) (Earl & Katz, 2006) учням запропоновано роботу в парі (Hedge, 2005, p. 63) (Табл. 8).

Хід уроку: «Історія в кишені» (організація тексту)

Aim	Procedure
Feedback session	Work in pairs. Answer the questions. Explain your point of view.
	<i>Is there some kind of logical order?</i>
	<i>Does one section naturally lead on to another?</i> <i>What is the best point at which to begin or end?</i>

Для редагування й удосконалення доречно звернутися до прийому взаємоконтролю (товариського контролю) (Табл. 9).

Хід уроку: «Історія в кишені» (взаємо-/товариський контроль)

Aim	Procedure
Peer-assessment	The students read their stories their partners and discuss their texts. Readers read their texts and answer partners' questions, listeners listen to the text, ask questions and tick statements in the Writing checklist (див. Додаток В).

Інструментальний компонент стратегії охоплює методи і прийоми кооперативної діяльності вчителя й учнів для формування в учнів англійського писемного продукування. До цих методів і прийомів віднесено: відгук (review), спільне переписування тексту (collaborative rewriting), груповий та товариський контроль (collaborative and peer assessment), самоперевірка (self evaluation).

У словнику (Merriam-Webster, 2020 b) відгук (review, укр. огляд) визначено як *формативний метод повторного контролю й оцінювання письма*. Ми розглядаємо цей метод як письмову взаємодію учнів під час рецензування письмової роботи однокласника (Mangelsdorf, 1992). Як метод контролю та оцінювання товариський відгук (peer-review) втілюється на етапах: короткого огляду змісту роботи у вступі, загальних вражень про роботу в основній частині

та рекомендацій у висновках. Такий метод навчання спілкування вимагає від рецензента дотримання корпоративних та морально-етичних вимог, допомагає сформувати колективну відповідальність за текст.

Спільне переписування тексту «collaborative rewriting» — це метод контролю й оцінювання написання тексту, який, як наголошують Ч. Квангшу і Д. Скун (Kwangsu, Schunn, 2007, р. 417), стимулює індивідуальний внесок кожного у спільний текст. Так, учні розвивають свої уміння колективної співпраці у команді, а також діляться власним досвідом, знаннями та вміннями писемної комунікації (Webb, 1995). В. Заммунер (Zammuner, 1995) вважає, що спільній діяльності має передувати індивідуальна робота учня, адже така послідовність є ефективнішою, оскільки учень має змогу спершу продумати свій текст. Зазначимо, що колективне переписування – це ефективний навчальний метод контролю та оцінювання в комунікативному навчанні, проте він недостатньо інформує вчителя про навчальні досягнення кожного окремого учня.

Взаємоконтроль (товариський) (peer assessment) та груповий контроль (collaborative assessment) є автономними методами контролю. Зарубіжні дослідники Л. Нга-Фун і Д. Карлес (Ngar-Fun & Carless, 2007, р. 281) виявляють головну перевагу цього методу оцінювання: учні, здійснюючи контроль та оцінювання роботи інших, починають аналізувати та усвідомлювати вимоги та критерії письмового продукування.

Метод самооцінки (selfe-valuation) виконує діагностичну функцію. С. Торнбері (Thornbury, 2006, р. 18) наголошує, що самоконтроль та самооцінювання є ключовими елементами у розвитку автономного учня. Проте дослідник наголошує, що цей метод вимагає чітких інструкцій та навчання його застосування. Ч. Седікідес (Sedikides, 1993) припускає, що самооцінка спонукає учнів шукати підтвердження своєї вправності і прагнути порівняти себе з іншими учнями, впевнитися у власній спроможності вчитися.

Дослідники контролю та оцінювання навчання іноземної мови відзначають ефективність самоконтролю чи товариського контролю, а також виділяють певні

переваги цих методів. Це, насамперед, пряме залучення учнів до контролю власних навчальних досягнень, по-друге – заохочення до автономії та посилення внутрішньої та зовнішньої мотивації завдяки взаємодії (Brown & Hudson, 1998). Основним недоліком цих прийомів є суб'єктивність, адже учні можуть бути занадто жорсткі чи, навпаки, поблажливі один до одного (Cheng & Warren, 2005). Щоб уникнути цього, вчитель повинен збалансовано використовувати різні контрольні-оцінювальні методи і прийоми.

Наш особистий професійний досвід утілення цих методів для перевірки писемної компетентності учнів свідчить, що такі інструменти контроль-оцінювальної стратегії насамперед сприяють розвитку умінь письма, а по-друге, позитивно впливають на психоемоційний стан учнів, оскільки замість виставлення оцінок, процес контролю й оцінювання набуває форми спілкування.

Відповідно до характеристики доктора Л. Ерл (Earl & Katz, 2006) метою застосування методів контролю та оцінювання є формування навичок автономії, самоконтролю, критичного мислення та планування подальшого навчання. Тобто, інструментальний компонент контроль-оцінювальної стратегії спонукає учня аналізувати власний рівень сформованості навичок та розвитку умінь, усвідомлювати ефективність власних навчальних стратегій і тактик. Учитель ураховує прогрес кожного окремого учня, визначає потреби у навчанні відповідно до навчальних програм, скеровує подальший напрям розвитку діяльнісних умінь і компетентностей.

Навчання як комунікація має на меті те, що контроль-оцінювальну стратегію застосовують на всіх його етапах під час взаємодії учня й учителя. Тому інструментальний компонент стратегії налаштовує формативне поточне оцінювання, щоб надати змогу вчителю підказувати учневі шляхи самовдосконалення, простежувати еволюцію розвитку його досягнень, спілкуватися з ним про успіхи і помилки.

2.1.3. Характеристика мотиваційного компонента стратегії формативного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення школярів

Мотиваційний компонент контрольної-оцінювальної стратегії навчання англійської мови учнів середньої школи виражає систему відношення до навчання як засобу досягнення комунікативної компетентності, а також ставлення учнів до предмета. У стратегічно організованій методиці навчання мови до мотиваційних ресурсів належать: усвідомлення дидактичних цілей навчання (оволодіння видами мовлення); усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань (загальний розвиток мовної особистості учня); емоційно-прагматичний компонент засвоєння навчального матеріалу (насолада від вправного володіння мовою, задоволення пізнавального інтересу); використання проблемних завдань і ситуацій у навчальній діяльності (Любашенко, 2007, с. 47).

Мотиваційний компонент контрольної-оцінювальної стратегії, у нашому розумінні, має охоплювати:

- 1) урахування різних типів мотивації учня;
- 2) особливу увагу до спричинювальної (causative) мотивації навчання;
- 3) добір комунікативних ситуацій, які відповідають типу мотивації учня (зокрема, листування);
- 4) організацію контролю й оцінювання відповідно до розробленого мотиваційного алгоритму, що складається з навчальної та практичної сесій.

Під час навчання будь-яка діяльність має підлягати контролю вчителя чи самоконтролю учня. Але зауважимо, що не кожний вид роботи можливо оцінити балами, адже під час поточного контролю предметом перевірки є процес навчання й удосконалення навчально-пізнавальних умінь учня. Отже, важливість взаємозв'язку між контрольної-оцінювальною стратегією та мотивацією учнів у процесі навчання є очевидною. Тому для практичного застосування необхідно та доцільно в базовій середній школі розробити алгоритми мотивації у навчальній і практичній сесіях контролю та оцінювання писемного мовлення. Такий розподіл зумовлений тим, що навчальна і практична

сесії відрізняються сутністю і метою. Перша зосереджена на оволодінні знаннями, вміннями і знаннями, друга акцентує свою увагу вже на прикладному аспекті отриманої навчальної інформації у межах певної теми. Наочно відмінність у мотиваціях контролю й оцінювання писемного мовлення на різних етапах навчання ми можемо відобразити у вигляді таблиць (Табл. 10, Табл. 11).

Навчальна сесія являє собою серію уроків, метою яких є розвиток умінь письма та практика лексичних та граматичних навичок. Розглянемо впровадження тактичного компонента та його зв'язок з мотивацією учнів (Табл. 10).

Табл. 10

Мотиваційний алгоритм навчальної сесії

Motivation	Nature of Assessment	Motivation
Extrinsic Instrumental Causative	Task: Writing an informal email is an authentic task	
Extrinsic Instrumental Causative	Stage I – Planning and organizing ideas	
	Effectiveness of Commenting and Feedback:	
Extrinsic Instrumental Causative	Stage II – Correcting is a timely feedback ↓	
Instrumental	Stage III – Improving is a specific feedback ↓	Intrinsic Resultative
	Stage IV – Praising is a positive feedback	Intrinsic Integrative Resultative

Цей алгоритм демонструє зв'язок мотивації з етапами втілення контрольної-оцінювальної стратегії. Враховуючи специфіку комунікаційного підходу, автентичним навчальним матеріалом для здійснення навчання як спілкування може

бути лист-запит інформації, а об'єктом формативного контролю і оцінювання – лист-відповідь (Табл. 11).

Мотивування на першому етапі реалізації стратегії можна здійснювати у парному обговоренні чи індивідуальних пропозиціях тем та плану тексту. Метою цього етапу є проєктування майбутнього тексту та/ або його планування. У процесі ознайомлення учнів з навчальним матеріалом учитель може спостерігати переважні мотиви діяльності кожного учня.

Табл. 11

Розвиток умінь письмової взаємодії: Офіційний лист

<p><u>Topic:</u> <i>A formal letter:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • A letter of request for any information • A letter of response 	<p>Level: A2 Grade: 9</p>
<p>Imagine you work for English courses. Write a response letter to a request.</p>	
<p><i>Dear Sir or Madam,</i> <i>I have recently read your advertisement for English courses in the local magazine. I would like to have some more information. How much does the course cost? Also, when does the course start?</i> <i>Best regard,</i> <i>Bob Green</i></p>	

Мотивування на першому етапі реалізації стратегії можна здійснювати у парному обговоренні чи індивідуальних пропозиціях тем та плану тексту. Метою цього етапу є проєктування майбутнього тексту та/ або його планування. У процесі ознайомлення учнів з навчальним матеріалом учитель може спостерігати переважні мотиви діяльності кожного учня.

Другий етап формативної поточної контрольної-оцінювальної стратегії передбачає своєчасність зворотного зв'язку (timely feedback). Згідно з дослідженням А. Айронса (Irons, 2008), що швидше учні отримують зворотний зв'язок після написання першої версії тексту, то ефективнішими будуть їхні наступні спроби (drafts). Зокрема, слід зазначити, що учні ймовірніше прислухатимуться до коментаря вчителя, якщо отримають його перед тим, як перейдуть до іншого виду діяльності. Тобто, своєчасність критично-

зауважувального коментаря пропорційна його результативному впливу на вдосконалення писемних текстів учнів.

Мотивування на III та IV етапах відбувається послідовно. Звернувши увагу учнів на граматичні та лексичні помилки під час першого прочитання, на цих етапах спочатку заохочувальний коментар учителя (*specific feedback*) має зорієнтувати учнів на покращення змістової та структурної складової тексту: у своїх фідбеках учителі підбадьорюють учнів, дають експертні, деталізовані поради щодо створення остаточного драфту (Brookhart, 2008, p. 33). Далі мотивування відбувається внаслідок оприлюднення похвальних коментарів (*positive feedback*). Вони, за І. Гіффорд (Gifford, 2013), є останньою ланкою у тактиках коментування і виконують циклічну функцію, стимулюють безперервність навчальної діяльності повторення, удосконалення.

Завданням **практичної сесії** (Табл. 12) є дослідження мотиваційного компонента контрольно-оцінювальної стратегії за умови впровадження контрольно-оцінювальних тактик та перевірки спостереження за динамікою мотивації учнів, яку вчитель може бачити у писемних продуктах.

Практична сесія відбувається після навчальної. Для спілкування у класі важливим є обізнаність учнів та вчителів з роботою з тактичними рівнями контрольно-оцінювальної стратегії. Так, ураховуючи попередній досвід учасників навчального процесу, ми можемо доповнити чотириетапну стратегію контролю й оцінювання додатковими методами перевірки. Після першого етапу ми пропонуємо усний товариський контроль, увага якого насамперед має бути приділена граматичним та лексичним помилкам. Метод взаємоконтролю сприяє розвитку умінь вчитися і як результат готує учня до автономного навчання. Ще одним методом, який потрібно застосовувати у нашій стратегії є письмовий товариський відгук. Метою застосування цих методів розвитку є вдосконалення умінь письмового продукування учнів як рецензентів і як авторів. Цикл контрольно-оцінювальних тактик пропонуємо завершити самоконтролем.

Запропонована послідовність основних тактик та застосування методів і прийомів у поточному формативному контролі та оцінюванні охоплює різні типи мотиваційного і діяльнісного впливу.

Табл. 12

Мотиваційний алгоритм практичної сесії

Motivation	Classroom Assessment Environment	Motivation
	includes both task-involving classroom and teacher-student/ student-student relationship and interaction.	Intrinsic Integrative Resultative
Extrinsic Instrumental Causative	Nature of Assessment Task: Writing an informal email is an authentic task.	
Instrumental	Stage I – Planning and organizing ideas	Intrinsic Resultative
	Effectiveness of Feedback:	
Extrinsic Instrumental Causative	Peer-assessment (focus on grammar and vocabulary) ↓ Stage II – Correcting ↓ Peer-review ↓ Stage III - Improving ↓ Stage IV – Praising ↓ Self-evaluation	Intrinsic Integrative Resultative

2.2. Добір та жанрово-структурні особливості навчального матеріалу для реалізації навчальної стратегії

Для реалізації тактик стратегії на етапах навчання англійського письма важливим є добір джерел для підготовки навчальних матеріалів, придатних для

реалізації контрольної-оцінювальної стратегії перевірки англійського письма, що підтримують позитивну мотивацію навчальної діяльності учнів і, до яких можуть бути застосовані зазначені вище методи і прийоми. Для реалізації стратегії формативного контролю та оцінювання необхідно дібрати навчальний матеріал, що відповідає вимогам комунікативного навчання, адже освіта, виховання і розвиток учнів під час уроків іноземної мови – завдання української школи. Їх розв'язують шляхом добору навчального матеріалу й організацією навчального процесу.

Завдяки реформуванню, сучасна українська школа не обмежує діяльність учителя щодо цього, натомість покладається на фаховість педагога, творчість, хист. На підготовчому етапі уроків англійської мови опановують навчальну програму, усвідомлюють мету, завдання вивчення іноземної мови у певному класі й добирають необхідний навчальний матеріал, згідно з потребами кожного учня (диференційовано) і класу загалом (кооперативно), аби він допомагав виникненню позитивної мотивації вивчення англійської мови в майбутньому. Важливим під час ефективного процесу навчання є різноманіття навчального матеріалу: художніх, наукових, публіцистичних текстів, інтернет-джерел, радіопередач, репортажів, новин, фільмів, вистав. Добір навчального матеріалу, що сприяє засвоєнню програмної теми задля втілення дидактичної мети, учитель має робити не тільки згідно з його вподобаннями, а й спираючись на принципи навчання.

Предметом цього етапу дослідження стратегій формування компетентності писемного англійського мовлення є навчальний матеріал для контрольної етапу навчання, а метою – принципи добору. Методист С. Торнбері (Thornbury, 2006, р. 127) зауважує: навчальні матеріали з іноземної мови є складною системою засобів, які задіюють у навчанні, вони сприяють засвоєнню освітньої програми. До навчальних матеріалів належать: посібники/ підручники (coursebooks), зошити з друкованою основою (workbooks), збірники тренувальних вправ (grammar and vocabulary books), наочні матеріали (visual aids), таблиці (charts), настільні ігри (board games), аудіо- та відеоматеріали (audio and video materials),

тестові (quizzes, tests) та контрольні завдання (progress checks) і програмне забезпечення (software) для комп'ютерів, проєкторів та інтерактивних дощок.

На нашу думку, в цьому переліку є і навчально-методичне забезпечення, і допоміжний матеріал. Нові навчально-методичні комплекси містять усе необхідне учневі для навчання у класі й для позакласної роботи. Щодо вчителя, англomовні видавництва (CUP, Express Publishing, Macmillan, MM Publications, OUP, Pearson) пропонують безліч методичних рекомендацій, додатковий наочний матеріал, різноманітні види та форми контрольних завдань. Таке розмаїття матеріалів звільняє педагога від самотійного щоденного вигадування завдань, пошуків джерел, задовольняє потреби учнів з урахуванням їхніх індивідуальних стилів навчання. Але надмірна залежність від підготовлених НМК може створити матеріалоорієнтоване навчальне середовище, що суперечить засадам дитиноцентризму – особистісно-орієнтованій моделі навчання та виховання (Thornbury, 2006, p. 127).

Важливо, щоб учитель самотійно й обґрунтовано міг добирати й застосовувати матеріал, що відповідав би інтересам учнів певного класу (або групи) – це надважливо для розвитку комунікативних умінь і навичок. Вітчизняний науковець Є. Коробов (Коробов, 2010) класифікує навчальні матеріали згідно з їхніми функціями: актуалізувальні, діагностувальні, інформаційні, контролювальні, операційні, стимулювальні. До тези Є. Коробова про основне призначення діагностувальних матеріалів – виявляти прогалини у знаннях учнів, з'ясувати причини їхніх помилок чи неуспішності (Коробов, 2010), ми додаємо внутрішній і зовнішній зворотний зв'язок учителя й учнів, письмовий і усний (feedback). Основною засадою діагностувальних навчальних матеріалів є змога перевіряти процес і результат навчання письма.

Сучасні контрольні навчальні матеріали здатні виявити справжній рівень сформованості писемних умінь і навичок учнів. Американський дослідник С. Айзексон (Isaacson, 1996) вважає, що контрольні навчальні матеріали необхідні для з'ясування недоліків письма й розуміння навчальних потреб учня (student needs). Діагностувальні навчальні матеріали дають змогу вчителю

аналізувати процес написання тексту і стратегії, що їх застосовують учні під час письма. Тому, на нашу думку, ці навчальні матеріали мають бути цікавими, актуальними, значними за обсягом, орієнтованими на зорове і слухове сприйняття (наприклад, телевізійний випуск новин для письмового переказу). Контрольні навчальні матеріали можуть мати менший обсяг, не так зацікавлювати, як бути логічними і цілісними, чітко структурованими, поділеними на акцентовані частини. Навчання та контроль англійського письма у 5-х–9-х класах закладів загальної середньої освіти здійснюють згідно з навчальними програмами з іноземних мов, затвердженими Наказом Міністерства освіти і науки України № 804 від 07.06.2017 року (Навчальні програми з іноземних мов, 2017). Ці програми визначають конкретні рівні та дескриптори володіння іноземною мовою у кінці 9-го класу згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти (CERF, 2011). Отже, добираючи навчальні матеріали для контрольних етапів навчання письма, вчителі іноземної мови керуються вимогами і принципами CERF.

У 9-му розділі Загальноєвропейських рекомендацій (CERF, 2011) названо три принципи контрольного етапу навчання письма: валідність, надійність і достовірність. На нашу думку, в умовах української загальноосвітньої школи у програмі 9-го класу (Навчальні програми з іноземних мов, 2017) ці принципи мають бути використані з уточненням дидактичних цілей програми (Табл. 13).

Щоб оцінювати і контролювати процес оволодіння мовою на основі кількісних параметрів, потрібно детально визначати предметну тематику мовлення протягом року. Проте у навчальних програмах не визначено послідовності й бракує логічної упорядкованості предметної тематики мовлення під час навчального року, лише окреслено зміст навчання. Є підсумковий контроль цього змісту. Але, крім підсумкового контролю, є ще поточний контроль класної та самостійної роботи учня. Саме для нього, як ми переконалися, кількісні параметри є найменш придатними. До того ж, згідно з вимогами Міністерства освіти і науки України, оцінки за тематичні контрольні роботи належать до поточного контролю і не мають визначного впливу на

тематичний бал. Тим не менше, тематичне оцінювання здійснюється на основі оцінювання поточного. Отже, є певна діяльнісна колізія, що заважає плідно налагодити для учня і вчителя етап навчання англійської мови в базовій середній школі.

Табл. 13

Характеристика основних принципів укладання матеріалів на етапах контролю й оцінювання писемного мовлення

Валідність	Надійність	Вірогідність
<p>▼ Учень уміє складати фрази і речення, використовувати прості конектори (сполучники), висловлюється зв'язно, користується додатковими джерелами інформації. Ці основні принципи відповідають різним видам контролю.</p>	<p>▼ Учень дотримується обсягу письмового повідомлення у межах 90 – 100 слів. В умовах подвійної перевірки різними вчителями академічний результат учня однаковий. Відповідність навчального матеріалу можливостям учнів, відкритість і доступність матеріалів для всіх.</p>	<p>▼ Учень створює писемний текст (творче письмо, доповідь), здійснює писемну взаємодію (листування, записки, повідомлення), онлайн взаємодію (онлайн спілкування та дискусія, цілеспрямована онлайн співпраця). Текстову продукцію можна оцінити кількісно і якісно.</p>

Цю проблему не розв'язує і робота з підручником. Ураховуючи Загальноєвропейські рекомендації (CERF, 2011), майже всі сучасні автентичні підручники з англійської мови поділені за змістом на певні одиниці (units), які завжди взаємопов'язані. Це дає змогу безперервного навчального процесу протягом усього навчального року з урахуванням прогресії. Для кожного блоку (unit) в підручнику запланована підсумкова контрольна робота (progress test): «Прогрес-тест – це підсумковий тест, що відображає навчальні здобутки за певний термін або семестр» (Harmer, 2007, pp. 257-287). Отже, цей тест охоплює увесь вивчений матеріал з однієї (іноді кількох) тем, його мета – визначити рівень володіння мовою в межах блоку та сигналізувати вчителю про недоліки у

навчальному процесі. Якщо учні досягли високих результатів, цей тест дає змогу розпочати засвоєння нової теми, а якщо результати незадовільні, вчитель аналізує свою методичну роботу, шукає помилки, що вплинули на показники рівня знань, і за необхідності робить повторне закріплення матеріалу. Отже, вчитель проводить тематичні контрольні роботи задля визначення результату: рівня засвоєного матеріалу, успішності роботи. Але це мало допомагає йому налагоджувати процес спілкування і зменшує можливості безпосереднього комунікативного контакту з учнем.

Для перевірки рівня мовленнєвої компетентності учнів раз на семестр відбувається перевірка мовлення з чотирьох його видів (аудіювання, говоріння, письмо, читання). Така перевірка отримала назву прямого тестування («direct test item»). За Дж. Хармером, «коли ми просимо кандидата/учня на іспиті показати ту навичку, яку ми тестуємо, то це відрізняється від непрямого контрольного предмета, який перевіряє граматику, лексику тощо, але не вимагає від учнів реалістичного застосування мови» (Harmer, 2007, pp. 257-287). У такому разі слово «контроль» не означає контрольну роботу і може складатися з комплексних завдань, відбуватися у формі тестування, усного чи письмового заліку, співбесіди. Підставою для виставлення семестрової оцінки є тематичне оцінювання і результати перевірки (чотири окремі оцінки) чотирьох мовленнєвих компетенцій (Навчальні програми з іноземних мов, 2017). Для проведення такої перевірки важливим є уміння вчителя правильно й адекватно добирати тестові матеріали, що відповідають вимогам до рівня і складності та вікових можливостей учнів.

Як ми з'ясували, якісні поточні контроль і оцінювання, хоча й проголошуються основою підсумкових тестувань, насправді не набули ознак проєкту цілеспрямованої діяльності, стратегії навчання мови як спілкування.

Навчальним матеріалом для формативного поточного контролю є письмові завдання та тексти у відповідних жанрах. Ми класифікували ці жанри відносно типу їх мовленнєвої діяльності (Табл. 14).

Класифікація текстів письмової взаємодії та продукування

За типом мовлення	Розповідь			Опис			Роздум		
За жанром	особистий блог	особистий лист-новина/ новина	особистий лист-розповідь	опис малюнка	відгук	особистий лист-опис	особистий лист-порада	особистий лист-роздум	лист редактору

Відповідно до типів та жанрів для наочності ми склали декілька контрольних завдань. Запропоновані завдання рекомендовані для 5-го класу. Ми пропонуємо давати поточні контрольні завдання у супроводі зразка для 5-го класу (Табл. 15, 16, 17).

Табл. 15

Завдання 1: Особистий блог

Model text: PERSONAL PROFILE
<p><i>Hello! My name's Ann Smith. At the moment I'm 10, but my birthday is in October. I'm British. I'm from York. It's a city in North Yorkshire, England.</i></p> <p><i>My mother's name is Sarah and my father is Thomas. He's from Germany. I've got a brother called Sam and a sister called Susi. They are at school at the moment. I haven't got any pets but I love animals very much.</i></p> <p><i>My hobby is swimming. I go to the swimming on Mondays and Thursdays. Also, I'm really into music. My favourite singers are Rihanna and Katy Perry. I think they're very good singers.</i></p> <p><i>What about you? Are you interested in sport? What music do you prefer?</i></p> <p><i>Best wishes,</i></p> <p><i>Ann</i></p>
<p>Complete the Fact File with the information about yourself.</p> <p>FACT FILE</p> <p>Name: _____</p> <p>Surname: _____</p> <p>Age: _____</p> <p>From: _____</p> <p>Family – parents: _____</p> <p>Family – brothers and sisters: _____</p> <p>Pets: _____</p> <p>Hobbies: _____</p>
<p>Write your own personal profile using information in your Fact File. Use Ann's personal profile as a model.</p>

Завдання 2: Новина

<u>Model text: BLOG POST</u>
<p><i>10th November</i></p> <p><i>A visit to a Woburn Safari Park!</i></p> <p><i>Yesterday was a really great day! We usually have biology on Thursdays. At the moment we're studying animals. So yesterday our biology teacher took us to Woburn Park to see some!</i></p> <p><i>We had a special guide. He told us all about the safari park. He told us to be careful with wild animals. We couldn't leave the bus and we had to keep the windows closed. It was very exciting but quite scary sometimes!</i></p> <p><i>We saw lots of animals that I've never seen before. For example, we saw lions, giraffes, zebras and rhinos. We also saw lots of snakes. Then we went to the visitor centre and the guide taught us about the environment and how important it is to protect the nature. It was very interesting to learn about animals and their environment.</i></p>
<p>Think about the day when you went somewhere interesting, for example on a school excursion. It could be a zoo or a nature reserve. Make notes about it. Use the questions to help you:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. When was it? 2. Who were with you? 3. Where did you go? 4. What was the place like? 5. What kind of guide did you have? 6. What did you do there? 7. Why was it interesting?
<p>Use your notes to write a blogpost about your school trip. Use the blog post as a model. Think carefully about the tenses you use and why.</p>

Завдання 3: Особистий лист

<u>Model text: A INFORMAL E-MAIL</u>
<p><i>Hi Patsy!</i></p> <p><i>I'm Angela. I'm from Dublin in Ireland. Let me tell you about myself.</i></p> <p><i>I've got quite a big family. I've got two brothers and a sister. My sister and I are almost the same age and we go everywhere together. My brothers are at the university at the moment. My father is a teacher and my mother works in a hospital.</i></p> <p><i>Best wishes,</i></p> <p><i>Angela</i></p>
<p>Write an email to your pen friend Tell about yourself.</p>

2.3. Модель застосування стратегії формативного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи

З метою реалізації експериментального навчання на основі загальнодидактичних і часткових методичних принципів автономії та колаборації (співпраці), реалізації діяльнісно-комунікативного і компетентнісного підходів до навчання була побудована модель упровадження контрольної-оцінювальної стратегії навчання англійського писемного мовлення у практику базової середньої школи України.

Як інструмент дослідження, модель (Рис. 10) потрібна для уявлення цілісності навчального процесу і практичної апробації у школах України. Специфіка моделі зумовлена зосередженням на зв'язках між її компонентами: тактичному, мотиваційному та інструментальному, а також на застосуванні критеріїв визначення ефективності експериментальної стратегії.

Основними елементами моделі є: підходи до навчання і специфіка організації комунікативного навчання, принципи контрольної-оцінювального виду педагогічної діяльності, вимоги до контролю й оцінювання навчання англійського писемного мовлення, мета та завдання навчання, зміст навчання, компоненти стратегії, способи її реалізації на етапах навчання.

Діяльнісно-комунікативний і компетентнісний підходи

Принципи:
загальнодидактичні, навчання іноземних мов, навчання англійського письма

Уніфіковані вимоги до навчання англійської мови
(Навчальні програми)

Мета – формування і розвиток комунікативних умінь і навичок учнів в англійському письмі

Зміст навчання – жанри писемного англійського мовлення у 5-х–9-х класах:

Контрольно-оцінювальна стратегія навчання як спілкування

- особистий блог;
- новина;
- особ. лист-розповідь;
- опис малюнка;
- відгук;
- особ. лист-опис;
- пропоз. рішення;
- особ. лист –роздум;
- лист редактору.

Тактичний компонент стратегії: Assessment and evaluating for learning

Тактики (types of feedback)

Етапи

1

2

3

4

Задум і планування мовлення

Критично-зауважувальний коментар

Критично-заохочувальний коментар

Позитивний (похвальний) коментар

Мотиваційний компонент навчання у навчальних та практичних сесіях

Інструментальний компонент - методи і прийоми кооперативної співдіяльності вчителя й учня review, collaborative rewriting, self-assessment

Навчальна автономія

Комунікативні уміння та навички в англійському письмі

Критерії контролю та оцінювання навчання як спілкування: змістове наповнення; структура, логіка і зв'язність; граматичний діапазон; лексична наповнюваність.

Прогнозований результат – уміння сформовано і розвинено на відповідному рівні в абсолютної більшості учнів

Рис. 10. Модель стратегії формативного поточного контролю та оцінювання

Висновки до Розділу 2

Дослідивши стратегію поточного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи, ми визначили компоненти контрольно-оцінювальної стратегії: тактичний, мотиваційний та інструментальний. Жоден з них не суперечить двом іншим, навпаки – вони доповнюють один одного. Тактичний компонент є серією комунікативних етапів, які представлено тактиками: задуму і планування, тактики критик, корекції і зауваження, поради і заохочення, а також тактики позитивного коментування та схвалення. Інструментальний компонент контролю та оцінювання представлено методами і прийомами: відгук, спільне переписування, самооцінювання, товариське оцінювання. Кожен з них має свої переваги і недоліки, але їхня сукупність забезпечує успішність формування писемної комунікативної компетентності учнів. Мотиваційний компонент контрольно-оцінювальної стратегії спрямовано насамперед на мотиви успіху і стимулювання спричинювальної мотивації. Це здійснюється у навчально-організаційних формах навчальної і практичної сесії.

Моделювання застосування стратегії у формативному контролі та оцінювання відбувалося з урахуванням елементів комунікативного навчання як системи: підходів до навчання (комунікативно-діяльнісного та компетентнісного), особливостей організації навчання на чотирьох етапах у вигляді контрольно-оцінювальних тактик, за загальнодидактичними та частково методичними принципами, зокрема, кооперативності учительської та учнівської співдіяльності та пріоритетності учнівської автономії, відповідно до мети і завдань контролю та оцінювання, шляхом застосування методів і прийомів і визначення очікуваного результату – компетентність англійського писемного мовлення сформовано і розвинено на високому рівні в абсолютній більшості учнів.

Результати другого розділу висвітлено у двох публікаціях (Сухенко, 2018; Любашенко, Сухенко, 2018).

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ВПЛИВУ СТРАТЕГІЇ ПОТОЧНОГО КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НА РОЗВИТОК УМІНЬ ПИСЬМА УЧНІВ БАЗОВОЇ ШКОЛИ

У розділі представлено перебіг експериментального впровадження стратегії контролю й оцінювання в комунікативному навчанні учнів 5-х–9-х класів у процесі навчання англійського писемного мовлення. Для перевірки гіпотези дослідження використано класичну триетапну організацію експерименту (2016-2020 рр.), згідно з якою він відбувається на констатувальному (2016 р.), формуальному (2017-2018 рр.) і контрольному (2018-2020 рр.) етапах. Експериментальні дані можуть бути використані для створення методичних рекомендацій учителям або для організації мети аналітичних досліджень.

3.1. Організаційний та констатувальний етапи експериментального впровадження контрольньо-оцінювальної стратегії

У дослідженні використано положення експериментальної методології дидактичного дослідження теоретика наукового експерименту В. Полонського (Полонский, 1987, с. 144) Експеримент має підтвердити чи спростувати обґрунтованість та практичну ефективність стратегії поточного оцінювання в комунікативному навчанні. У нашому дослідженні експеримент спрямовано на:

- характеристику умов, у яких було отримано результати експерименту;
- з'ясування впливу контрольньо-оцінювальної стратегії на комунікативну компетентність учнів в англійському письмі;
- визначення зв'язку між упровадженням контрольньо-оцінювальної стратегії та розвитком навчальної автономії учнів.

На основі цих положень було сформульовано гіпотезу, мету і завдання експерименту, а також критерії визначення ефективності контрольньо-оцінювальної стратегії.

Гіпотезу експерименту сформульовано як вірогідність залежності рівня сформованості в учнів комунікативних умінь та навичок англійського писемного мовлення на визначеному рівні та достатньої навчальної автономії від впровадження навчальної стратегії.

Об'єктом експерименту є ефективність контрольної-оцінювальної стратегії у комунікативному навчанні англійської мови в базовій середній школі України. Категорія «ефективність» використана у тлумаченні В. Блінова, а саме як характеристика навчальної стратегії щодо досягнення дидактичної мети або як міра досягнення дидактичних цілей учителем і учнем (Блінов, 1976, с. 9).

Підтвердження чи спростування гіпотези дослідження з допомогою методів природного і штучного експериментів, накопичення та систематизації даних і їхнього статистичного опрацювання, а також критичне оцінювання і теоретичне узагальнення експериментальних даних визнані *метою експерименту*. На цих засадах *завданнями експерименту* визначено:

- а) порівняти і систематизувати дані констатувального етапу експерименту;
- б) здійснити формувальний експеримент у контрольних та експериментальних групах;
- в) визначити рівень комунікативних умінь та навичок в англійському писемному мовленні учнів 5-х–9-х класів та їхню навчальну автономію;
- г) впровадити стратегію контролю та оцінювання в навчальний процес базової середньої школи;
- д) констатувати результати експерименту та опрацювати їх статистично;
- е) оцінити ефективність контрольної-оцінювальної стратегії за визначеними критеріями.

Вибір критеріїв ефективності методичної системи зумовлений метою і завданнями дослідження. Відповідність критеріїв цілям дослідження означає вірогідність загальних теоретичних узагальнень і результатів експерименту. Для їхнього визначення ми скористалися інструкціями дидактичного і нейропрограмувального характеру, запропонованими у працях на тему основ системного мислення (О'Конер, Макдершотт, 2006). Оскільки основою

дидактичної системи є сукупність причинно-наслідкових зв'язків у процесі навчання, ми визнаємо її ефективність, якщо є ефективними її частини, які функціонують як одне ціле.

Критеріями ефективності системи навчання англійського мовлення учнів ми визначили такі:

- ефективність її базисних інтегративних компонентів;
- доцільність та ефективність визначених етапів навчання;
- досягнення мети системного навчання.

З урахуванням гіпотези, мети і завдань експерименту ми склали програму експериментального дослідження ефективності контрольної-оцінювальної стратегії у навчанні англійського письмового мовлення. До програми було внесено послідовні дії, які необхідні для визначення очікуваних результатів і критеріїв перевірки гіпотези, досягнення цілей експерименту, вибору діагностичних інструментів.

Табл. 18

Програма експерименту з формування комунікативної компетентності учнів базової середньої школи в англійському писемному мовленні

1.Констатувальний етап (2016 р.)	
1.	Аналіз стану застосування вчителями контролю та оцінювання як стратегії навчання
2.	Виявлення початкового рівня комунікативної компетентності учнів в англійському письмі (контрольний зріз)
3.	З'ясування зв'язків і закономірностей явищ навчального процесу
2.Формувальний етап (2017-2018 рр.)	
1.	Обґрунтування критеріїв ефективності контрольної-оцінювальної стратегії
2.	Забезпечення умов застосування контрольної-оцінювальної стратегії та інструктування учасників експерименту

3.	Фіксування й оцінювання даних експериментальних зрізів
3.Контрольний етап (2018–2020 рр.)	
1.	Опис і статистичне обрахування результатів експериментального застосування контрольно-оцінювальної стратегії
2.	Підтвердження чи заперечення гіпотези експерименту

Очікуваним результатом експерименту є принциповий вплив контрольно-оцінювальної стратегії на:

- рівень сформованості комунікативних умінь і навичой учнів в англійському писемному мовленні;
- мотивацію до подальшого опанування англійського писемного мовлення;
- формування навчальної автономії школярів.

На констатувальному етапі експериментальним шляхом було встановлено стан і умови навчання англійського письма в базовій середній школі. **Методами** науково-педагогічного дослідження на цьому етапі були анкетування вчителів (30 осіб), інтерв'ю з учителями київських шкіл (10 осіб), аналіз досвіду їхньої професійної діяльності, бесіди з учнями (30 осіб).

Для *аналізу* застосування вчителями контролю та оцінювання як стратегії навчання ми обрали п'ять шкіл у місті Києві, які зацікавлені у впровадженні навчальних стратегій в освітній процес. Такими закладами середньої освіти було визначено спеціалізовану школу «Тріумф» з поглибленим вивченням іноземних мов, школу I-III ступенів № 101 (довідка про впровадження результатів № 47 від 29.05.2020 р.), ТОВ «Ліцей політики, економіки, права та іноземних мов», ТОВ «Загальноосвітній навчальний заклад «Київський ліцей бізнесу»» (довідка про впровадження результатів № 27 від 06.05.2019 р.).

У ході дослідження було здійснено опитування вчителів щодо оцінювання методичної та професійної роботи педагога (див. Додаток Б), який проводить урок, за спеціально розробленою шкалою оцінювання. Окрім визначення обізнаності вчителів щодо термінологічного апарату, а саме тлумачення термінів

«контроль», «тестування», «оцінювання», «моніторинг» (див. Додаток А), опитування дало нам змогу обрати п'ять вчителів для впровадження контрольно-оцінювальної стратегії у навчанні учнів писемного мовлення.

Окремо на констатувальному етапі визначалося, як часто вчителі перевіряють та оцінюють різні типи писемної діяльності учнів, заплановані шкільною програмою в писемних жанрах (Рис. 11).

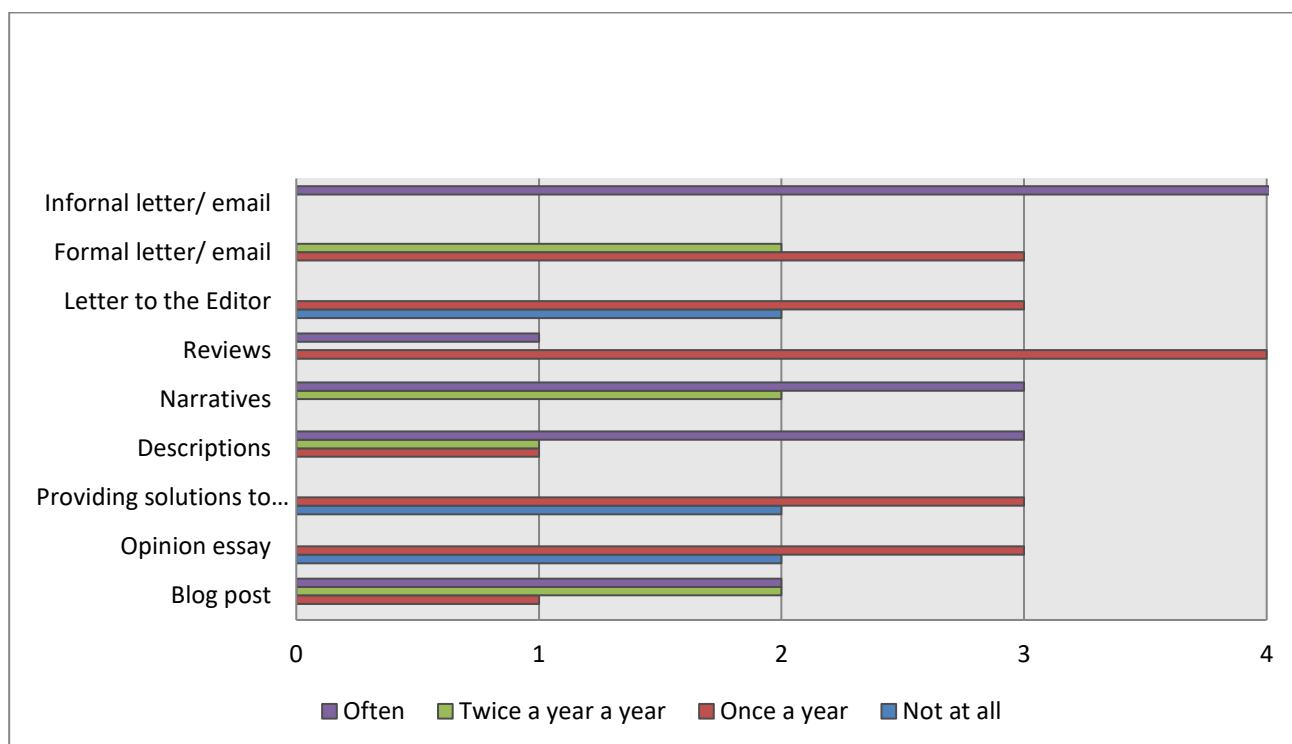


Рис. 11. Жанри писемного тексту, що заплановані для контролю та оцінювання (2017-2018 н. р.)

Як свідчить діаграма, серед цієї вибірки вчителів неформальні листи/електронні листи були найпоширенішими завданнями письма: п'ять з п'яти опитаних проводять уроки з розвитку письмової взаємодії «Лист другу». Три з п'яти викладачів просили своїх учнів писати описи більше двох разів на рік. Ще одним поширеним типом письма були розповіді: за свідченням учителів, учні практикувались писати розповідь від першої особи принаймні двічі на рік. Офіційні листи – разом з відгукami – учителі перевіряли не часто, але такі роботи були оцінені в певний момент принаймні один раз протягом навчального року половиною вчителів нашої вибірки. Найменш опрацьованими виявилися ті

жанри письма (пропозиції щодо рішення проблем, листи до редактора, твір-роздум), які найбільше потребують проявлення пізнавальних здібностей учнів та їхньої персональної позиції, а також ті, що мотивують їх розвивати писемні вміння.

Наше дослідження дало нам змогу, визначити найбільш актуальний для учнів та вчителів формат письма. Відповідно до опитування вчителі здебільшого орієнтовані саме на розвиток умінь письмової взаємодії, адже цей вид письма максимально наближений до ситуації реального спілкування. Також це підтвердило наш вибір щодо обраних жанрів: особистий блог, лист-новина, лист-розповідь, лист-опис, лист-роздум, лист редактору.

Констатувальний етап експерименту складався з опитування 50-ти учнів 7-х–9-х класів щодо писемних жанрів, які б вони хотіли вдосконалити (див. Додаток Г). За даними цього опитування, учні виявили найбільшу зацікавленість у написанні власних міркувань, а саме у вдосконаленні жанрів лист-роздум, лист-порада, відгук. Також цікавим для учнів був лист до редактора (Letter to the Editor), який, на їхню думку, потребує володіння писемними вміннями діалогічної комунікації з використанням засобів переконувального мовлення.

Констатувальний етап дав змогу обмежити для учасників експерименту писемні жанри, в яких і вчителі, й учні відчували потребу докласти зусилля задля розвитку комунікативних умінь та навичок.

Також констатувальний етап мав самооцінювання учнів (student self-evaluation). Було розроблено спосіб самооцінювання учнів 5-х – 6-х класів. Учителі – учасники дослідження (5 осіб) провели опитування 48 учнів по закінченню навчальних сесій з розвитку умінь письма, аби виявити користь від впровадженої контрольної-оцінювальної стратегії (див. Додаток Д). Такий вид роботи під час уроку дає змогу учням свідомо навчатися, аналізувати свої дії, прагнути поліпшити свої навчальні досягнення.

3.2. Формування комунікативних умінь англійського писемного мовлення й навчальної автономії учнів базової середньої школи

За класифікацією, запропонованою П. Гурвичем (Гурвич, 1980), методичний експеримент, що проводиться, характеризуємо як природний, основний, константний, відкритий та відзначаємо його вертикально-горизонтальний характер. Вертикальний характер методичного експерименту означає, що рівень навченості учнів оцінюється до та після проведення експериментального навчання, горизонтальний виявляє найефективіший варіант запропонованої методики.

Стратегія контролю та оцінювання – це тактики, представлені на чотирьох процесуальних етапах. Також зазначимо, що перший етап стратегії є підготовчим і може реалізовуватись і у класі, і позакласно. Для перевірки ефективності стратегії сфокусовано увагу насамперед на тактиках коментування (другий, третій, четвертий етапи).

Експеримент відбувався в умовах звичайного навчального процесу, але із підбором експериментальних груп, урахуваючи середні показники їх навченості. Оскільки експеримент було впроваджено у закладах загальної середньої освіти, ми мали змогу скористатися даними попереднього року, що сприяло забезпеченню гомогенності груп учасників. Нижче наведені середні показники навченості учасників експериментальних груп по класах за 2017-2018 н. р. (Табл. 19).

Табл. 19

Табл. 19.1. Середній бал успішності за результатами річної оцінки за попередній рік навчання (2017-2018 н.р.)

5-і – 6-і класи

<i>5-й клас</i>				<i>6-й клас</i>			
<i>ЕГ 1</i>		<i>ЕГ 2</i>		<i>ЕГ 1</i>		<i>ЕГ 2</i>	
Учасник 1	8	Учасник 13	8	Учасник 1	9	Учасник 13	8
Учасник 2	8	Учасник 14	10	Учасник 2	8	Учасник 14	7
Учасник 3	6	Учасник 15	9	Учасник 3	9	Учасник 15	8
Учасник 4	10	Учасник 16	7	Учасник 4	7	Учасник 16	10
Учасник 5	9	Учасник 17	9	Учасник 5	9	Учасник 17	9

Учасник 6	8	Учасник 18	11	Учасник 6	8	Учасник 18	8
Учасник 7	8	Учасник 19	8	Учасник 7	7	Учасник 19	7
Учасник 8	9	Учасник 20	6	Учасник 8	7	Учасник 20	9
Учасник 9	7	Учасник 21	8	Учасник 9	6	Учасник 21	6
Учасник 10	9	Учасник 22	5	Учасник 10	8	Учасник 22	8
Учасник 11	10	Учасник 23	8	Учасник 11	6	Учасник 23	8
Учасник 12	7	Учасник 24	9	Учасник 12	8	Учасник 24	6
Середній бал	8,25		8,166667		7,666667		7,833333

Табл. 19.2. Середній бал успішності за результатами річної оцінки за попередній рік навчання (2017-2018 н.р.)

7-і – 8-і класи

<i>7-й клас</i>				<i>8-й клас</i>			
<i>ЕГ 1</i>		<i>ЕГ 2</i>		<i>ЕГ 1</i>		<i>ЕГ 2</i>	
Учасник 1	7	Учасник 16	6	Учасник 1	8	Учасник 16	10
Учасник 2	9	Учасник 17	9	Учасник 2	10	Учасник 17	6
Учасник 3	9	Учасник 18	10	Учасник 3	6	Учасник 18	8
Учасник 4	8	Учасник 19	8	Учасник 4	10	Учасник 19	8
Учасник 5	9	Учасник 20	9	Учасник 5	7	Учасник 20	6
Учасник 6	9	Учасник 21	7	Учасник 6	8	Учасник 21	8
Учасник 7	8	Учасник 22	6	Учасник 7	9	Учасник 22	10
Учасник 8	10	Учасник 23	8	Учасник 8	9	Учасник 23	5
Учасник 9	7	Учасник 24	8	Учасник 9	8	Учасник 24	8
Учасник 10	8	Учасник 25	9	Учасник 10	6	Учасник 25	8
Учасник 11	8	Учасник 26	8	Учасник 11	8	Учасник 26	10
Учасник 12	8	Учасник 27	7	Учасник 12	9	Учасник 27	8
Учасник 13	8	Учасник 28	8	Учасник 13	8	Учасник 28	7
Учасник 14	6	Учасник 29	10	Учасник 14	5	Учасник 29	9
Учасник 15	8	Учасник 30	8	Учасник 15	8	Учасник 30	10
Середній бал	8,133333		8,066667		7,933333		8,066667

Табл. 19.3. Середній бал успішності за результатами річної оцінки за попередній рік навчання (2017-2018 н.р.)

9-й клас

ЕГ 1		ЕГ 2	
Учасник 1	9	Учасник 11	11
Учасник 2	9	Учасник 12	5
Учасник 3	5	Учасник 13	9
Учасник 4	10	Учасник 14	8
Учасник 5	11	Учасник 15	6
Учасник 6	6	Учасник 16	10
Учасник 7	8	Учасник 17	7
Учасник 8	9	Учасник 18	8
Учасник 9	5	Учасник 19	7
Учасник 10	8	Учасник 20	11
Середній бал	8		8,2

Умовні позначення до таблиці 18: ЕГ – експериментальна група.

До *неварійованих* умов експериментального навчання відносимо такі: цілі та зміст навчання англійського письмового мовлення учнів базової середньої школи, зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів, критерії оцінювання успішності розвитку в учнів умінь письмового продукування/взаємодії, тривалість проведення експериментального навчання, склад навчальних груп, у яких впроваджено стратегію формативного поточного контролю, вчителі шкіл, які, користуючись нашими методичними розробками та НМК Gateway 2n edition, впроваджували стратегію у процес навчання.

Експеримент мав дві *варійовані* умови. Перша була визначена за тактикою навчання, контролю та оцінювання. Так, для ЕГ1 процес навчання письмового продукування / письмової взаємодії здійснювався шляхом уведення навчального матеріалу, практики та відгуку вчителя. Процес навчання письмового продукування / письмової взаємодії для ЕГ2 здійснювався введенням навчального матеріалу, практики, що містила тактики першого етапу - задуму та планування тексту— та тактик критики, заохочення, коментування у вигляді коментарів.

Друга варіативна умова була відображена у форматі завдання з урахуванням психологічно-вікових особливостей учнів та рівня їхньої підготовленості (Табл. 20).

Табл. 20

Варійована умова № 2 (за форматом завдання, враховуючи вікові особливості та рівень підготовленості учнів)

Твір за типом мовлення	Твір за жанром	Опора на зразок (model text)	Рубрика (rubric)	Умова для ситуативного спілкування
Розповідь	особистий блог	5-й клас	6-й клас	-
	новина	5-й клас	6-й клас	9-й клас
	особистий лист-розповідь	5-й клас	6-й клас	9-й клас
Опис	опис малюнка	6-й клас	7-й клас	-
	відгук	6 клас	7 клас	9 клас
	особистий лист-опис	6 клас	7 клас	9 клас
Роздум	особистий лист-порада	7 клас	8 клас	9 клас
	особистий лист-роздум	7 клас	8 клас	9 клас
	лист редактору	7 клас	8 клас	9 клас

Перевірка цієї гіпотези відбувалась під час проведення експерименту на базі київських шкіл у вересні-травні 2018-2019 навчального року. Оскільки стратегія поточного формативного контролю та оцінювання впроваджувалась у базовій середній школі, учасниками експериментальних груп були учні 5-х-9-х класів. Так, у методичному експерименті взяли участь 10 експериментальних груп: 5-й клас – ЕГ1 (12 учнів), ЕГ2 (12 учнів); 6-й клас – ЕГ1 (12 учнів), ЕГ 2 (12 учнів); 7-й клас – ЕГ1 (15 учнів), ЕГ2 (15 учнів); 8-й клас – ЕГ1 (15 учнів), ЕГ2 (15 учнів); 9-й клас – ЕГ1 (10 учнів), ЕГ2 (10 учнів).

Наступним кроком методичного експерименту є оцінка результатів 2-4 тактичних етапів. Оскільки основою навчання письма є розв'язання комунікативних задач, в освітньому процесі відбуваються зміни прийомів оцінювання. У вітчизняних нормативних документах є певні етапи контролю, зокрема запропоновано критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов, визначено рівень компетентності учня та описано, як виставляти відповідний бал. Нормативна база: 1) Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-і – 9-і класи. Критерії оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов, затвердженні Наказом МОН України №371 від 05.05.2008 року; 2) Наказ МОН України №329 від 13.04.2011 року «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти»; 3) Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5-і – 9-і класи: Англійська мова, Німецька мова, Французька мова, Іспанська мова: Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 №804.

У «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (CERF, 2011) є критерії для визначення рівня знань, умінь і навичок учнів за двома шкалами: рівні ради Європи та рівні ALTE. Ці критерії визначають ступінь оволодіння мовою учнями. Досягненню результату передуює спланований процес навчання, тому всі згадані нормативні документи актуальні під час визначення цілей освіти, укладання навчальних планів, вибору

навчальних матеріалів та проведення підсумкового оцінювання за видами мовленнєвої діяльності. Проте дотримання вказівок і рекомендацій, прописаних у цих документах, не розв'язує проблем поточного контролю як стратегії спілкування.

Табл. 21

**Вимоги до об'єктів контролю писемного англійського мовлення
учнів 5-х–9-х класів**

Клас	Писемне мовлення
5-й	<ul style="list-style-type: none"> - пишуть особистий лист з опорою на зразок; - короткі записки чи повідомлення з метою задоволення побутових повсякденних потреб; <p>Обсяг письмового повідомлення – до 9-ти речень.</p>
6-й	<ul style="list-style-type: none"> - підтримують писемне спілкування із реальним або уявним другом по листуванню; - описують предмет, особу, події, явища, об'єкти. <p>Обсяг письмового повідомлення – до 10-ти речень.</p>
7-й	<ul style="list-style-type: none"> - письмово передають інформацію адекватно цілям, завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення, залежно від його форми; - описують предмет, особу, події, явища, об'єкти. <p>Обсяг письмового повідомлення – до 12-ти речень.</p>
8-й	<ul style="list-style-type: none"> - передають у письмовій формі зміст почутого, прочитаного, побаченого; - письмово передають інформацію адекватно цілям, завданням спілкування, правильно оформлюючи повідомлення залежно від його форми; - описують предмет, особу, події, явища, об'єкти. <p>Обсяг письмового повідомлення – до 14-ти речень.</p>
9-й	<ul style="list-style-type: none"> - заповнюють анкету тощо; - пишуть привітання, запрошення, оголошення; - записку, повідомлення для друга / члена сім'ї; - лист-повідомлення у формі розповіді/опису, висловлюючи свої враження, думки про інших осіб, події, об'єкти, явища, факти. <p>Обсяг – до 16 речень.</p>

Узявши за зразок вимоги, пропоновані шкільною документацією, ми розробили вимоги, спрямовані на досягнення підсумкових дидактичних цілей, проте, висунуті до поточного контролю. Розподіл балів за кожним із критеріїв наведено у таблиці 22.

Табл. 22

Критерії оцінювання письма

Змістове наповнення	6
Використання граматики (морфологія, синтаксис, орфографія)	2
Лексична наповнюваність	2
Структура тексту та зв'язність (наявність з'єднувальних елементів, відповідність письмового висловлювання заданому формату)	2

Розглянемо детальніше зазначені у таблиці критерії та визначимо особливості нарахування кількості балів під час оцінювання письмового висловлювання за кожним із них.

Змістове наповнення передбачає опрацювання учнями умови або умов, зазначених у ситуації завдання. Залежно від кількості умов учитель розподіляє 6 балів та оцінює роботу учня, враховуючи рівень опрацювання умов, а саме надання розгорнутої відповіді.

Використання граматики демонструє навченість учня правильно вживати граматичні засоби, якщо у роботі немає помилок, що заважають розумінню тексту.

Лексична наповнюваність охоплює функціональну мову та правильність уживання лексичних одиниць. На 2 бали учень має продемонструвати широкий словниковий запас для вирішення заданої комунікативної ситуації.

Структура тексту та зв'язність охоплює два аспекти письма: логіку викладу та наявність з'єднувальних елементів – 1 бал; відповідність письмового висловлення заданому формату та відповідний стиль письма (офіційний, особистий, напівофіційний) – 1 бал.

Задля наочності формування та втілення стратегії розглянемо методичні матеріали уроків 6-го класу, на яких було впроваджено тактики стратегії формативного контролю.

УРОК 1.

Тактика: Етап I – Задум та планування

Teaching procedure: Presentation, Practice, Production (through Task Based Learning)

Main Aim: By the end of the lesson, Ss will be able to express and report past events.

Subsidiary Aims: Acquiring specific grammar (past simple) and vocabulary (irregular verbs).

Stage	Stage Aim(s)	Procedure	Interaction	Aids
Production	It provides a suitable stimulus for written production.	Picture-Cued Task: Picture sequence description	Pair work Collaborative work	handout#1

Task 1. *Look at the pictures and the list of verbs. Imagine you are the young girl from the pictures.*

decide	drive	take	arrive	Pack	run	be
get into	find	start	tell	Begin	can	go

Adapted from New Round-up 3: English grammar practice by Virginia Evans, Jenny Dooley, 2012.



Task 2. *Work in pairs. Think about the events. What happened to the girl and her family? Try to agree.*

Task 3. *Work in a group of four. Write a plan of your story. Think of the tense and phrases you are going to use.*

Task 4. *Write an email to your English speaking friend telling him/ her what happened to you yesterday. Use the following beginning:*

Dear _____,

Guess what happened to me yesterday! My family and I decided to go on a picnic. Everything was great in the beginning. _____

Best wishes,

Як було доведено у підрозділі 2.1.2. та 2.2., навчальні матеріали (а саме комунікативне завдання) відіграють важливу роль під час поточного контролю. Учні пишуть цьому випадку за типом мовлення це твір-розповідь, а за жанром – особистий лист. Друга вправа передбачає проектування майбутнього тексту, а третя вправа спонукає учнів до упорядкування ідей та планування першого

варіанту тексту. В кінці уроку учні пишуть перший Draft свого листа. Отже, на першому етапі учні задумали, спланували та створили свій перший текст. Попри те, що наступні уроки не обов'язково мають бути присвячені розвитку умінь письмового мовлення, етапи контрольної-оцінювальної стратегії будуть мати місце на наступних уроках у вигляді нових варіантів тексту та коментарів вчителя. Перевіривши роботи учнів, учитель готує індивідуальний (своєчасний) фідбек.

Розглянемо роботу учениці 6-го класу та коментар учителя.

Draft 1.

Dear Ann,

I and my family decided to go on a picnic. We all got into the car and drove to the country. We found a place for a picnic. Then, uncle told to us “keep out!”. But. Suddenly, it began to rain. We ran to the car and drove home. We came home and went to sleep.

See you!

Maria

II Етап – Критично-зауважувальний коментар учителя

You can do it! Your email makes sense. Your grammar is rather good! But still there are some things to correct:

- You should use more verbs (which are given in the task) to make your story more interesting.
- It's better to mention you family first: My family and I.
- Is the word “uncle” appropriate in this situation? Did you mean that the man was the brother of one of your parents? If not, think about his job.
- The word “country” means a village, but according to the picture the family drove to the countryside – the area outside towns and cities, with farms, fields, and trees.
- What is the 2nd form of the verb “tell”?
- Remember: we never use “to” after the verb “tell”! e.g. Tell ~~to~~ me, please...

- I think you can replace the phrase “keep out” with the clause “we couldn’t stay there, because it was his private grassland for his cows.”
- Add, please, some extended information to the end of your story.

Draft 2

Dear Ann,

My family and I decided to go on a picnic. We packed our snacks and drinks, got into the car and drove to the countryside. We found a place for a picnic. Then, a farmer told us that we couldn’t stay there, because it was his private grassland for his cows. So, we started taking our stuff. But, suddenly, it began to rain. We ran to the car and drove away. When we arrived home, we were tired and wet. Finally, we went to sleep.

See you!

Masha.

Етап III – Критично-заохочувальний коментар

You managed very well. You’ve understood my comments and done it correctly. It’s great that you’ve used almost all the given words. However, you still have some points to improve:

- Think about who will be reading your work. Try to use a friendly tone.

To begin, use: How are you? / I hope you’re well / Good to hear from you / How are things?

Also, you can add some expressions for ‘news’ emails:

I’ve got some great news! / That’s great news about... / Did I tell you about...? / Guess what happened to me yesterday! / Everything was great in the beginning.

- The main story is clear and makes sense to me, but more adjectives (a lovely place for a picnic, an angry farmer etc.) would make it more interesting.
- Also you should fill up you text with some “picnic” vocabulary, e.g. a basket, a blanket etc.
- I like that you have many linkers. But let’s think about the last one: Finally, we went to sleep. Do you think “finally” is the best option for this sentence or it’s better to use “soon after”?

- I suppose you should also describe your personal emotions about this day.
- Finish by asking your friend to tell you about her weekend. e.g. That's all for now. Write back soon and tell me about...

Draft 3

Dear Ann,

How are things?

Guess what happened to me yesterday! My family and I decided to go on a picnic. Everything was great in the beginning. We packed our snacks and drinks, got into the car and drove to the countryside. We found a lovely place for a picnic in a field. We took our picnic basket and a blanket and started to eat. But then, we met a farmer who told us that we couldn't stay there. It was his private grassland for his cows. So, we started taking our stuff. Suddenly, it began to rain. We ran to the car and drove away. When we arrived home, we were tired and wet. Soon, we went to sleep. It was a terrible day and I was happy to be at home!

That's all for now. Write back soon and tell me about your last weekends.

See you!

Masha.

Этап IV – Позитивный (похвальный) комментарий

This is a rather good email ☺ and I have to mention that your final work is better than your previous ones:

- ✓ I think you fully achieved communicative purpose. Your story is rather interesting and I find it nice that you added extended information about your feelings. I also like your friendly tone.
- ✓ The structure and layout of the mail is great.
- ✓ Your text is clear and logical. The best thing is that you have used appropriately different linkers!
- ✓ You have a wide lexical range. This is a superb word choice – it is relevant to the topic and register.
- ✓ Finally, your text demonstrates that you understand the past simple tense, and you can use it properly to express and report past events.

Для визначення мотиваційного потенціалу учнів було проведено окреме констатувальне дослідження (див. Табл. 10,12). До нього було залучено 100 учнів (100%) та 5 учителів київських шкіл. Протягом 2017-2018 навчального року на різних етапах утілення контрольної-оцінювальної стратегії їм було запропоновано опитування для встановлення типу їхньої мотивації (див. Додаток Е).

Оскільки комунікативно-діяльнісний підхід передбачає спеціальне створення комунікативних ситуацій, письмовим завданням для учнів ми запропонували написання офіційного листа відповіді на запит інформації та неофіційного листа англійськомовному товаришу, що відповідає до ситуативної тематики письмової взаємодії (Навчальні програми з іноземних мов, 2017). За результатами опитування такий вид завдання на уроці активує зовнішню, інструментальну, спричинювальну мотивацію (див. Додаток Є). Після отримання завдання учні працювали у парах та групах, проєктуючи свої відповіді. Виявлено, що на першому етапі мотивація учнів не змінилася. Після створення своїх перших листів, на другому етапі роботи учнів було оцінено з допомогою критично-зауважувального коментаря. Як ми вже зауважували раніше (див. підрозділ 2.1.2), особливістю цієї тактики є своєчасність. Оскільки всі тактики коментування спрямовані на індивідуальну оцінку, під «своєчасністю» ми розуміємо наступне заняття у класі. Та навіть за умови вчасного індивідуально фідбеку, мотивація учнів не змінилась – 81,6% продемонстрували зовнішню, інструментальну, спричинювальну мотивацію. Третій етап роботи з текстом – зауваження вчителів щодо змістового наповнення та його відповідності поставленому комунікативному завданню. Така оцінка письмових робіт сприятливо вплинула на навчальні мотиви учнів: 75,6 % опитаних виявили внутрішню, результативну мотивацію.

Опитування учнів підтвердило ефективність чотириетапного тактичного компонента, адже на фінальному етапі мотивація учнів координально змінилась: тепер лише 26,4% учасників тяжіють до зовнішньої, інструментальної, спричинювальної мотивації, інші (73,6%) виявили ознаки свідомого навчання англійського письмового мовлення.

Після впровадження навчальної стратегії протягом 2017-2018 н. р., у кінці року учні заповнили картку самооцінювання навичок писемного мовлення «student

self-evaluation» (див. Додаток Д). Оцінюючи себе за запропонованими критеріями, більшість (82%) визначили свій рівень навченості як середній чи високий. Це означає, що на цьому етапі навчання їхні продуктивні уміння покращились; вони задоволені своїм результатом; їм подобається такий вид роботи, оскільки вони розуміють структуру та мету письмової взаємодії; їм було б цікаво продовжити розвиток умінь письма у реальному спілкуванні.

З метою задоволення учнівських потреб та забезпечення досвіду спілкування і створення сприятливих умов ситуативного мовлення у 2018-2019 н.р. п'ятеро вчителів київських шкіл зареєстрували 100 (=100%) учнів на сайті *www.epals.com*, який є платформою для листування підлітків: кожний учень отримав контакти «друга (*pen friend*)». Ця частина експерименту тривала протягом першого семестру. У навчальній сесії учні заповнювали форму для визначення типу мотивації на різних етапах застосування контрольних-оцінювальних тактик (див. Додаток Є). Підготовка листів відбувалася поурочно в класі (10 –15 хв), та значна частина роботи була присвячена самоопрацюванню, з метою розвитку учнівської автономії. Учителі зазначили, що для більшості учнів цільове призначення письмової взаємодії позитивно вплинуло на їхній психоемоційний стан; тактики коментування та інструментальний компонент сприяли розвитку взаємодії учень–учень, учень–учитель–учень (див. Додаток З). Проте для певної кількості учнів, такий вид роботи виявився нецікавим і безглуздим, адже вони не могли очікувати кількісної оцінки своєї роботи. Результати мотиваційного компонента практичної сесії представлено у Таблиці 12 і Додатку Ж.

Типи мотивації, які спонукала атмосфера у класі (*classroom assessment environment*), були оприлюднені завдяки результатам анкетування вчителів (див. Додаток З). Так, переважна більшість учнів (80%), на думку вчителів, керувалася внутрішньою, інтегративною та результативною мотивацією.

Оскільки практична сесія орієнтована на практику письмової мовленнєвої діяльності, «завдання» учнів були індивідуальними (тобто залежали від реального співрозмовника). Спершу учні поставилися до нього як до навчального завдання та продемонстрували вже притаманні цьому рівню мотиви (див. Додаток Є). На етапі планування та задуму, який у цій сесії був

присвячений самостійному опрацюванню, учні відчули інтерес та відповідальність за виконання поставленої задачі (внутрішній), а також виявили прагнення продемонструвати набуті торік комунікативні уміння (результативний). Беручи до уваги, що учні вже мали досвід тактичного навчання, у практичній сесії ми запропонували проміжні контрольні етапи, а саме методи самооцінювання, групового та товариський контролю. Ці інструменти поточного контролю та оцінювання сприяють розвитку учнівської автономії та активують різні мотиваційні джерела і мають бути забезпечені відповідними критеріями оцінювання.

3.3.Результати експериментального застосування контрольної оцінювальної стратегії та їхнє статистичне опрацювання

На початку експерименту було здійснено добір його учасників (учнів 5-х–9-х класів) за такими принципами:

- однакове співвідношення учнів, які навчаються відмінно, добре, задовільно;
- учні із сформованістю комунікативної компетентності на рівні: A1-A1+ (5-й клас), A1+-A2 (6-й клас), A2+-B1 (7-й клас), B1 (8-й клас), B1+ (9-й клас) за шкалою CERF;
- усі учні українці;
- 50 дівчат і 85 хлопців.

Середні коефіцієнти навченості (результати семестрового контролю учнів)

5-і класи		6-і класи		7-і класи		8-і класи		9-і класи	
ЕГ 1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2
0,6 87 5	0,68 0556	0,63 8889	0,65 2778	0,67 7778	0,67 2222	0,66 1111	0,67 2222	0,66 6667	0,68 3333

I. Перевірка гомогенності експериментальних груп за рівнем успішності

3.Обчислення рангових сум по кожній ЕГ

Бал ЕГ1	Ранг	Бал ЕГ2	Ранг	Бал ЕГ1	Ранг	Бал ЕГ2	Ранг	Бал ЕГ1	Ранг	Бал ЕГ2	Ранг	Бал ЕГ1	Ранг	Бал ЕГ2	Ранг	Бал ЕГ1	Ранг	Бал ЕГ2	Ранг
5-й клас				6-й клас				7-й клас				8-й клас				9 клас			
10	117	1 1	126 ,5	9	96, 5	1 0	117	1 0	117	1 0	117	1 0	117	1 0	117	1 1	126, 5	1 1	126, 5
10	117	1 0	117	9	96, 5	9	96,5	9	96,5	1 0	117	1 0	117	1 0	117	1 0	117	1 1	126, 5
9	96,5	9	96, 5	9	96, 5	9	96,5	9	96,5	9	96,5	9	96,5	1 0	117	9	96,5	1 0	117
9	96,5	9	96, 5	8	60, 5	8	60,5	9	96,5	9	96,5	9	96,5	1 0	117	9	96,5	9	96,5
9	96,5	9	96, 5	8	60, 5	8	60,5	9	96,5	9	96,5	9	96,5	9	96,5	9	96,5	8	60,5
8	60,5	8	60, 5	8	60, 5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5
8	60,5	8	60, 5	8	60, 5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	7	29,5
8	60,5	8	60, 5	7	29, 5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	6	14	7	29,5
8	60,5	8	60, 5	7	29, 5	7	29,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	5	3,5	6	14
7	29,5	7	29, 5	7	29, 5	7	29,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5	5	3,5	5	3,5

7	29,5	6	14	6	14	6	14	8	60,5	8	60,5	8	60,5	8	60,5					
6	14	5	3,5	6	14	6	14	8	60,5	7	29,5	7	29,5	7	29,5					
								7	29,5	7	29,5	6	14	6	14					
								7	29,5	6	14	6	14	6	14					
								6	14	6	14	5	3,5	5	3,5					
Σ ран гів	838, 5		822		648				699, 5		999, 5		973, 5		947, 5		988, 5		675	664
ΣR^2 (ра нгів)	7030 82,3		675 684		419 904				4893 00,3		9990 00,3		9477 02,3		8977 56,3		9771 32,3		455 625	440 896
ΣR^2 /n	5859 0,19		563 07		349 92				4077 5,02		6660 0,02		6318 0,15		5985 0,42		6514 2,15		455 62,5	440 89,6

4. Обчислення $H_{\text{емп.}}$ за формулою:

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1)$$

Де n – кількість учасників експерименту

$\sum R_i$ – сума рангів у кожній групі

$H_{\text{емп.}}$

$$= 12128128+1*(58590,19/12+56307/12+34992/12+40775,02/12+66600,02/15+63180,15/15+59850,42/15+65142,15/15+45562,5/10+44089,6/10) - 3(128+1)=1,873$$

5. Зіставимо $H_{\text{емп.}}$ з критичними значеннями χ^2

- визначимо кількість ступенів свободи ν для $c=10$:

$$\nu=c-1=10-1=9.$$

- визначимо критичні значення для $\nu=9$.

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 16,919 & (p \leq 0,05) \\ 21,666 & (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

$$H_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}} (1,873 < 16,919)$$

6. Висновок: H_0 приймається, H_1 відхиляється. Отже, всі 10 сформованих експериментальних груп не відрізняються (є гомогенними) щодо рівня успішності з англійської мови (тобто рівень успішності учнів кожної групи не відрізняється від рівня успішності учнів інших груп).

**Середні коефіцієнти навченості (за результатами
післяекспериментального зрізу)**

5-і класи		6-і класи		7-і класи		8-і класи		9-і класи	
ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ1	ЕГ2
0,6	0,7	0,6	0,8	0,6	0,7	0,6	0,7	0,6	0,7
6	9	8	1	7	8	7	8	6	9

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2 (5-ї класи)

Для визначення відмінностей у рівні навченості учнів ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні, призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем якоїсь ознаки, що вимірюється кількісно (Сидоренко, 2000, с. 224-245). «Емпіричне значення критерію U відображає те, чи велика зона збігу між рядами. Тому, що менше $U_{\text{емпір.}}$, то ймовірніше, що різниця в результатах є достовірною. Достовірні відмінності можна констатувати, якщо $U_{\text{емпір.}} \leq U_{\text{кр. 0,05}}$ » (Сидоренко, 2000, с. 53-55).

1. Гіпотези

H_0 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2.

H_1 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2.

2. Ранжування учасників експерименту

35	24	24	10,5
33	23	24	10,5
32	21,5	24	10,5
32	21,5	24	10,5
31	19	23	7,5
31	19	23	7,5
31	19	22	5,5
30	17	22	5,5
29	16	21	4
28	14,5	20	3
28	14,5	17	1,5
26	13	17	1,5

35	24	32	21,5
33	23	30	17
32	21,5	29	16
31	19	28	14,5
31	19	24	10,5
31	19	23	7,5
28	14,5	22	5,5
26	13	22	5,5
24	10,5	21	4
24	10,5	20	3
24	10,5	17	1,5
23	7,5	17	1,5
Сума рангів	192		108

3. Обчислюємо значення $U_{\text{емпір.}}$.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{\text{ЕГ1}} = 192$, $\Sigma_{\text{ЕГ2}} = 108$.

Обчислимо $U_{\text{емпір.1}}$ та $U_{\text{емпір.2}}$

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де $n_1 = 12$; $n_2 = 12$; $T_1 = 192$, $T_2 = 108$;

$$U_{\text{емпір.}} = (12 \cdot 12) + (12 \cdot (12 + 1)) : 2 - 192 = 30.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (12 \cdot 12) + (12 \cdot (12 + 1)) : 2 - 108 = 114.$$

4. Зіставляємо $U_{\text{емпір.}}$ з відповідними критичними значеннями $U_{\text{кр.}}$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір.}} = 30$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{cases} 42 (p \leq 0,05) \\ 31 (p \leq 0,01) \end{cases}$$

5. Висновок

Отже, $U_{\text{емпір.}} > U_{\text{кр.},0,05}$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень сформованості писемного продукування у вибірці у вибірці 1 (ЕГ1) нижчий за рівень у вибірці 2 (ЕГ2).

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2 (6-ї класи)

Для визначення відмінностей у рівні навченості учнів 6-х класів ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні.

1. Гіпотези

H_0 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2.

H_1 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2.

2. Ранжування учасників експерименту

68	24	61	19
67	23	60	18
64	21,5	59	17
64	21,5	58	16
62	20	57	15

55	14	51	7
54	12,5	47	6
54	12,5	44	4,5
53	11	44	4,5
52	9	39	2,5
52	9	39	2,5
52	9	35	1

68	24	62	20
67	23	58	16
64	21,5	57	15
64	21,5	54	12,5
61	19	52	9
60	18	52	9
59	17	51	7
55	14	47	6
54	12,5	44	4,5
53	11	39	2,5
52	9	39	2,5
44	4,5	35	1
Сума_рангів	195		105

Обчислюємо значення $U_{\text{емпір}}$.

Значення $U_{\text{емпір}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{\text{ЕГ1}} = 195$, $\Sigma_{\text{ЕГ2}} = 105$.

Обчислимо $U_{\text{емпір.1}}$ та $U_{\text{емпір.2}}$

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де $n_1 = 12$; $n_2 = 12$; $T_1 = 195$, $T_2 = 105$;

$$U_{\text{емпір.}} = (12 \cdot 12) + (12 \cdot (12 + 1)) : 2 - 195 = 27.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (12 \cdot 12) + (12 \cdot (12 + 1)) : 2 - 105 = 117.$$

4. Зіставляємо $U_{\text{емпір.}}$ з відповідними критичними значеннями $U_{\text{кр.}}$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір}} = 27$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 42 (p \leq 0,05) \\ 31 (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

5. Висновок

Отже, $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.0,05}}$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. Рівень сформованості писемного продукування у вибірці у вибірці 1 (ЕГ1) нижчий за рівень у вибірці 2 (ЕГ2).

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2 (7-і класи)

Для визначення відмінностей у рівні навченості учнів 7-х класів ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні.

1. Гіпотези

H_0 – рівень сформованості компетентності в письмі у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2.

H_1 – рівень сформованості компетентності в письмі у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2.

2. Ранжування учасників експерименту

68	29,5	68	29,5	65	26,5
68	29,5	68	29,5	64	25
67	28	67	28	60	22
65	26,5	65	26,5	56	20
65	26,5	63	24	54	17,5
64	25	61	23	53	15
63	24	58	21	50	14
61	23	54	17,5	49	12
60	22	54	17,5	49	12
58	21	54	17,5	45	7,5
56	20	49	12	43	5,5
54	17,5	48	10	38	4
54	17,5	46	9	37	3
54	17,5	45	7,5	36	2
54	17,5	43	5,5	29	1
53	15		278		187
50	14				
49	12				
49	12				
49	12				
48	10				
46	9				
45	7,5				
45	7,5				

43	5,5
43	5,5
38	4
37	3
36	2
29	1

3. Обчислюємо значення $U_{\text{емпір.}}$.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{\text{ЕГ1}} = 278$, $\Sigma_{\text{ЕГ2}} = 187$.

Обчислимо $U_{\text{емпір.1}}$ та $U_{\text{емпір.2}}$

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де $n_1 = 15$; $n_2 = 15$; $T_1 = 278$, $T_2 = 187$;

$$U_{\text{емпір.}} = (15 \cdot 15) + (15 \cdot (15 + 1)) : 2 - 278 = 67.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (15 \cdot 15) + (15 \cdot (15 + 1)) : 2 - 187 = 158.$$

4. Зіставляємо $U_{\text{емпір.}}$ з відповідними критичними значеннями $U_{\text{кр.}}$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір}} = 67$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 72 (p \leq 0,05) \\ 56 (p \leq 0,01) \end{array}$$

5. Висновок

Отже, $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.0,05}}$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 (ЕГ1) нижчий за рівень у вибірці 2 (ЕГ2).

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2 (8-і класи)

Для визначення відмінностей у рівні навченості учнів 8 класів ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні.

1. Гіпотези

H_0 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2.

H_1 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2.

2. Ранжування учасників експерименту

33	28,5	33	28,5	31	25
33	28,5	33	28,5	31	25
33	28,5	33	28,5	29	21,5
33	28,5	33	28,5	29	21,5
31	25	31	25	27	16
31	25	29	21,5	27	16
31	25	29	21,5	26	13,5
29	21,5	28	18,5	24	10
29	21,5	28	18,5	24	10
29	21,5	27	16	23	7,5
29	21,5	26	13,5	23	7,5
28	18,5	25	12	19	4
28	18,5	24	10	17	3
27	16	21	5,5	16	2

27	16	21	5,5	15	1
27	16		281,5		183,5
26	13,5				
26	13,5				
25	12				
24	10				
24	10				
24	10				
23	7,5				
23	7,5				
21	5,5				
21	5,5				
19	4				
17	3				
16	2				
15	1				

3. Обчислюємо значення $U_{\text{емпір.}}$.

Значення $U_{\text{емпір.}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{\text{ЕГ1}} = 281,5$, $\Sigma_{\text{ЕГ2}} = 183,5$.

Обчислимо $U_{\text{емпір.1}}$ та $U_{\text{емпір.2}}$

$$U_{\text{емпір.}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Де $n_1 = 15$; $n_2 = 15$; $T_1 = 281,5$, $T_2 = 183,5$;

$$U_{\text{емпір.}} = (15 \cdot 15) + (15 \cdot (15 + 1)) : 2 - 281,5 = 63,5.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (15 \cdot 15) + (15 \cdot (15 + 1)) : 2 - 183,5 = 161,5.$$

4. Зіставляємо $U_{\text{емпір.}}$ з відповідними критичними значеннями $U_{\text{кр.}}$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір.}} = 63,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 72 & (p \leq 0,05) \\ 56 & (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

5. Висновок

Отже, $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.0,05}}$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. рівень сформованості писемного продукування у вибірці у вибірці 1 (ЕГ1) нижчий за рівень у вибірці 2 (ЕГ2).

Порівняння результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ1 та ЕГ2 (9-і класи)

Для визначення відмінностей у рівні навченості учнів 9 класів ЕГ1 та ЕГ2 було застосовано метод Манна Вітні.

1. Гіпотези

H_0 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2.

H_1 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2.

2. Ранжування учасників експерименту

81	20	81	20	70	15
80	19	80	19	69	13,5
75	18	75	18	69	13,5
74	17	74	17	62	11

71	16	71	16	59	9
70	15	65	12	55	7,5
69	13,5	61	10	54	6
69	13,5	55	7,5	46	3
65	12	52	5	37	2
62	11	51	4	34	1
61	10		128,5		81,5
59	9				
55	7,5				
55	7,5				
54	6				
52	5				
51	4				
46	3				
37	2				
34	1				

3. Обчислюємо значення $U_{\text{емпір}}$.

Значення $U_{\text{емпір}}$ визначаємо за формулою:

$$U_{\text{емпір}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

Рангові суми за вибірками: $\Sigma_{\text{ЕГ1}} = 128,5$, $\Sigma_{\text{ЕГ2}} = 81,5$.

Обчислимо $U_{\text{емпір.1}}$ та $U_{\text{емпір.2}}$

$$U_{\text{емпір}} = (n_1 \cdot n_2) + \frac{(n_x \cdot (n_x + 1))}{2} - T_x$$

 2

Де $n_1 = 10$; $n_2 = 10$; $T_1 = 128,5$, $T_2 = 81,5$;

$$U_{\text{емпір.}} = (10 \cdot 10) + (10 \cdot (10 + 1)) : 2 - 128,5 = 26,5.$$

$$U_{\text{емпір.}} = (10 \cdot 10) + (10 \cdot (10 + 1)) : 2 - 81,5 = 73,5.$$

4. Зіставляємо $U_{\text{емпір.}}$ з відповідними критичними значеннями $U_{\text{кр.}}$.

Для зіставлення з критичними значеннями вибираємо меншу величину U : $U_{\text{емпір.}} = 26,5$.

Критичними значеннями для відповідних n є такі:

$$U_{\text{кр.}} = \begin{array}{l} 27 (p \leq 0,05) \\ 19 (p \leq 0,01) \end{array}$$

5. Висновок

Отже, $U_{\text{емп.}} > U_{\text{кр.0,05}}$. Приймається гіпотеза H_1 , H_0 відхиляється. рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 (ЕГ1) нижчий за рівень у вибірці 2 (ЕГ2).

Статистична обробка даних експерименту свідчить, що рівень писемного продукування в усіх п'яти експериментальних групах, де процес навчання письма здійснювався *шляхом введення навчального матеріалу, практики та триетапної контрольної-оцінювальної стратегії*, виявився вищим, ніж у групах, де процес навчання письма здійснювався *шляхом введення навчального матеріалу, практики та відгуку вчителя*.

III. Перевірка відмінностей між експериментальними групами (в яких застосовувалася триетапна контрольна-оцінювальна стратегія) за рівнем сформованості писемного продукування

Для перевірки відмінностей між експериментальними групами (в яких застосовувалася триетапна контрольна-оцінювальна стратегія) за рівнем сформованості писемного продукування було використано критерій Н Крускала-Уолліса (Сидоренко, 2000 с. 56). Мета застосування цього критерію – виявити, чи є відмінності між ЕГ (5-х,6-х,7-х,8-х,9-х класів), де застосовувалася триетапна

контрольно-оцінювальна стратегія і тим самим довести чи спростувати рівноефективність авторської методики оцінювання.

1. Гіпотези:

H_0 – усі 5 експериментальних груп не відрізняються за рівнем сформованості компетентності в письмі (тобто триетапна контрольно-оцінювальна стратегія діє однаково ефективно в усіх класах).

H_1 – усі 5 сформованих експериментальних груп відрізняються за рівнем сформованості компетентності в письмі (тобто триетапна контрольно-оцінювальна стратегія діє неоднаково ефективно в усіх класах).

2. Ранжування учасників експерименту

Середні коефіцієнти навченості учнів (за результатами післяекспериментального зрізу)

	5-й клас		6-й клас		7-й клас		8-й клас		9-й клас
Уч-к 13	0,666667	Уч-к 13	0,833333	Уч-к 16	0,625	Уч-к 16	0,916667	Уч-к 11	0,952381
Уч-к 14	0,916667	Уч-к 14	0,736111	Уч-к 17	0,930556	Уч-к 17	0,694444	Уч-к 12	0,619048
Уч-к 15	0,861111	Уч-к 15	0,819444	Уч-к 18	0,875	Уч-к 18	0,805555	Уч-к 13	0,880952
Уч-к 16	0,722222	Уч-к 16	0,944444	Уч-к 19	0,75	Уч-к 19	0,722222	Уч-к 14	0,77381
Уч-к 17	0,861111	Уч-к 17	0,930556	Уч-к 20	0,944444	Уч-к 20	0,666666	Уч-к 15	0,607143
Уч-к 18	0,972222	Уч-к 18	0,888889	Уч-к 21	0,666667	Уч-к 21	0,777777	Уч-к 16	0,892857
Уч-к 19	0,861111	Уч-к 19	0,75	Уч-к 22	0,597222	Уч-к 22	0,861111	Уч-к 17	0,72619
Уч-к 20	0,666666	Уч-к 20	0,847222	Уч-к 23	0,847222	Уч-к 23	0,583333	Уч-к 18	0,845238
Уч-к 21	0,777777	Уч-к 21	0,611111	Уч-к 24	0,75	Уч-к 24	0,777777	Уч-к 19	0,654762

Уч-к 22	0,6666 67	Уч-к 22	0,763889	Уч-к 25	0,902778	Уч-к 25	0,75	Уч- к 20	0,964286
Уч-к 23	0,6388 89	Уч-к 23	0,888889	Уч-к 26	0,75	Уч-к 26	0,91666 7		
Уч-к 24	0,8888 89	Уч-к 24	0,722222	Уч-к 27	0,638889	Уч-к 27	0,80555 6		
				Уч-к 28	0,805556	Уч-к 28	0,58333 3		
				Уч-к 29	0,944444	Уч-к 29	0,94444 4		
				Уч-к 30	0,680556	Уч-к 30	0,91666 7		

Ранжування середніх коефіцієнтів навченості учнів

			5-й кл			9-й кл			6-й кл			7-й кл			8-й кл		
0,9722 22	64	Уч-к 18	0,972222	64	Уч-к 20	0,96428 6	63	Уч-к 16	0,9444 44	59,5	Уч-к 20	0,94444 4	59,5	Уч-к 29	0,94444 4	59,5	
0,9642 86	63	Уч-к 14	0,916667	53,5	Уч-к 11	0,95238 1	62	Уч-к 17	0,9305 56	56,5	Уч-к 29	0,94444 4	59,5	Уч-к 16	0,91666 7	53,5	
0,9523 81	62	Уч-к 24	0,888889	48	Уч-к 16	0,89285 7	50	Уч-к 18	0,8888 89	48	Уч-к 17	0,93055 6	56,5	Уч-к 26	0,91666 7	53,5	
0,9444 44	59,5	Уч-к 15	0,861111	42,5	Уч-к 13	0,88095 2	46	Уч-к 23	0,8888 89	48	Уч-к 25	0,90277 8	51	Уч-к 30	0,91666 7	53,5	
0,9444 44	59,5	Уч-к 17	0,861111	42,5	Уч-к 18	0,84523 8	38	Уч-к 20	0,8472 22	39,5	Уч-к 18	0,875	45	Уч-к 22	0,86111 1	42,5	
0,9444 44	59,5	Уч-к 19	0,861111	42,5	Уч-к 14	0,77381	29	Уч-к 13	0,8333 33	37	Уч-к 23	0,84722 2	39,5	Уч-к 18	0,80555 6	34	
0,9444 44	59,5	Уч-к 21	0,777778	31	Уч-к 17	0,72619	21	Уч-к 15	0,8194 44	36	Уч-к 28	0,80555 6	34	Уч-к 27	0,80555 6	34	
0,9305 56	56,5	Уч-к 16	0,722222	19	Уч-к 19	0,65476 2	10	Уч-к 22	0,7638 89	28	Уч-к 19	0,75	25	Уч-к 21	0,77777 8	31	
0,9305 56	56,5	Уч-к 13	0,666667	13	Уч-к 12	0,61904 8	6	Уч-к 19	0,75	25	Уч-к 24	0,75	25	Уч-к 24	0,77777 8	31	
0,9166 67	53,5	Уч-к 20	0,666667	13	Уч-к 15	0,60714 3	4	Уч-к 14	0,7361 11	22	Уч-к 26	0,75	25	Уч-к 25	0,75	25	

0,819444	36
0,805556	34
0,805556	34
0,805556	34
0,777778	31
0,777778	31
0,777778	31
0,77381	29
0,763889	28
0,75	25
0,75	25
0,75	25
0,75	25
0,75	25
0,736111	22
0,72619	21
0,722222	19
0,722222	19
0,722222	19
0,694444	17
0,680556	16
0,666667	13
0,666667	13
0,666667	13
0,666667	13
0,666667	13
0,654762	10
0,638889	8,5
0,638889	8,5
0,625	7
0,619048	6
0,611111	5
0,607143	4
0,597222	3

0,583333	1,5
0,583333	1,5

3. Обчислення $H_{\text{емп.}}$ за формулою:

$$H = \frac{12}{n(n+1)} \sum \frac{R_i^2}{n_i} - 3(n+1)$$

Де n – кількість учасників експерименту

$\sum R_i$ – сума рангів в кожній групі

$H_{\text{емп.}}$

$$= 126464 + 1 \cdot (152490,3/12 + 108241/10 + 179352,3/12 + 218556,3/15 + 220430,3/15) - 3(64+1) = 0,41$$

4. Зіставимо $H_{\text{емп.}}$ з критичними значеннями χ^2

- визначимо кількість ступенів свободи ν для $c=10$:

$$\nu = c - 1 = 5 - 1 = 4.$$

- визначимо критичні значення для $\nu=4$.

$$\chi^2_{\text{кр.}} = \begin{matrix} 9,488 & (p \leq 0,05) \\ 13,277 & (p \leq 0,01) \end{matrix}$$

$$H_{\text{емп.}} < \chi^2_{\text{кр.}} \quad (0,41 < 13,277)$$

5. Висновок: H_0 приймається, H_1 відхиляється. Отже, усі 5 сформованих експериментальних груп не відрізняються рівнем сформованості писемного продукування (тобто триетапна контрольна-оцінювальна стратегія однаково ефективна в усіх класах).

Висновки до Розділу 3

Проаналізувавши і висвітливши експериментальну перевірку впливу стратегії поточного контролю й оцінювання на комунікативну компетентність в англійському писемному мовленні учнів базової середньої школи, можемо сформулювати наступні висновки. Експериментально перевірено вплив контрольно-оцінювальної стратегії на мотиваційну орієнтацію учнів. Під час експерименту здійснено добір учасників експериментальної групи. Гомогенні вибірки було створено за середніми коефіцієнтами навченості згідно з результатами семестрового контролю, з метою перевірки процесу розвитку умінь англійського писемного продукування та взаємодії на II, III і IV етапах реалізації стратегії. За експериментальні гіпотези було прийнято: H_0 – рівень сформованості компетентності в письмі у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2. H_1 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2.

У результаті гіпотезу H_1 підтверджено, а гіпотезу H_0 відхилено у кожній вибірці у 5-х, 6-х, 7-х, 8-х, 9-х класах. Статистичне опрацювання даних експерименту встановило вплив стратегії формативного поточного контролю на рівень комунікативних умінь і навичок учнів в англійському писемному мовленні, їх мотивацію та учнівську автономію в оволодінні писемною комунікацією. А саме рівень писемного продукування та взаємодії в усіх п'яти експериментальних групах, де процес навчання письма відбувався шляхом введення попередньо дібраного навчального матеріалу, запровадження контрольно-оцінювальної стратегії та розвитку учнівської автономії виявився достатнім для підтвердження ефективного впливу стратегії на розвиток умінь письма учнів базової середньої школи.

ВИСНОВКИ

Дисертаційна робота присвячена створенню теоретичних засад та експериментальному втіленню стратегії формативного контролю та оцінювання англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи.

1. Узагальнення тенденцій дослідження контролю та оцінювання в українській і світовій науці призвело до висновку про можливість створення стратегії контролю та оцінювання з позицій комунікативно-діяльнісного та компетентнісного підходів у середовищі комунікативного навчання.

2. Уточнено термінологічний апарат контролю й оцінювання та запропоновано термінологічні відповідники понять в англійській мові. Визначено, що перевірка – це значуща діяльність викладання і навчання англійської мови (teaching and learning), завдяки якій учні й учителі отримують інформацію про результати і досягнення, а також можуть виміряти прогрес у формуванні умінь письма з іноземної мови, в оволодінні нею і зафіксувати учнівську автономність оцінним балом. Її різновиди – контроль (assess, assessment), який найчастіше є підсумковим типом перевірки; оцінювання (evaluation) – суб'єктивне судження, експертна думка або твердження; тестування (test, testing), орієнтоване здебільшого на кількісні показники та узагальнення за напрацьованими шкалами і критеріями; моніторинг (monitoring) — комплексна перевірка відповідності процесу навчання вимогам і нормам, стану освітньої системи.

3. З огляду на позиціонування стратегії як компонента комунікативного навчання визначено комунікативний потенціал різних типів перевірки та проаналізовано його залежно від того, чи вони стосуються результатів навчання (of learning), чи є частиною процесу спілкування в комунікативному навчанні (as learning, for learning).

4. Установлено, що контроль та оцінювання найбільше відповідають цілям комунікативного навчання, якщо вони здійснюються в умовах формативного перевірки, на відміну від підсумкової. Тому стратегія навчання як спілкування спроектована для *формативного поточного типу перевірки англійського писемного мовлення* учнів базової середньої школи.

5. *Комунікативну компетентність учня в англійському письмі* визначено як необхідний для спілкування досвід використовувати уміння й навички комунікативної діяльності у писемній формі та розв'язувати комунікативні завдання в ситуаціях спілкування у писемних жанрах мови.

6. Формативний поточний контроль як стратегія реалізується з метою навчання (*for learning*) у *кооперативній діяльності вчителя та учня* і організовується з урахуванням психологічних особливостей позитивної мотивації навчання учнів та за принципами *кооперативності комунікативного навчання* і *пріоритетності учнівської автономії*.

7. Проаналізовано групи мотивів, які впливають на формування комунікативних умінь та навичок англійського писемного мовлення, визначено засоби позитивної мотивації учнів в оволодінні англійським писемним мовленням і визначено провідну роль *пізнавальної, спричинювальної мотивації та мотиву успіху*.

8. Стратегія формативного поточного контролю та оцінювання навчання англійського писемного мовлення у контексті комунікативного викладання (CLT) у нашому дослідженні становить *набір дидактичних тактик, операцій і процедур, спрямованих на досягнення учнями англомовної писемної компетентності* та є *серією комунікативних етапів* у процесі навчання англійського писемного мовлення.

9. Стратегію контролю та оцінювання досліджено в окремих контекстах викладацької активності (*teaching context*) та учнівської активності (*learning context*) і розроблено як засіб комунікативного навчання у контексті кооперативної діяльності вчителя й учня (*Language Teaching and Learning within the Communicative Approach, LTICA*)

10. Під час дослідження узагальнено очікувані результати розвитку комунікативних умінь та навичок учнів від 5-го до 9-го класів закладів загальної середньої освіти, які необхідно контролювати та оцінювати, згідно з даними МОН України.

11. Доведено необхідність використання комунікативних ситуацій, пов'язаних із епістолярним жанром англійського письма, задля формування позитивної мотивації навчання англійського писемного мовлення учнів базової середньої школи. Особливу увагу приділено впровадженню прийомів учительського коментування та товариського контролю учнів під час навчання іноземного письмового продукування та взаємодії.

12. Добір навчального матеріалу для контролю й оцінювання проведено згідно з оглядом вимог МОН України та відповідно до мотиваційних потреб учнів, серед яких зацікавленість у вдосконаленні жанрів відгуку, листа-поради, листа-роздуму, листа до редактора.

13. Компонентами контрольної-оцінювальної стратегії у комунікативному навчанні визнано: *тактичний*, що реалізується у програмі тактик на чотирьох етапах із здійсненням коментування у формі зворотного зв'язку; *мотиваційний*, реалізований у навчальних і практичних сесіях; *інструментальний* – застосування *методів і форм контролю та оцінювання*, придатних для спілкування у формативному контролі навчання учнів англійського письма.

14. *Тактичний* компонент пропонується реалізувати на 4-х етапах реалізації стратегії: тактики задуму і планування писемного мовлення на I етапі; тактики критики, корекції і зауваження на II етапі; тактики поради і заохочення на III етапі; тактики позитивного оцінювання і схвалення на IV етапі.

15. *Мотиваційний компонент контрольної-оцінювальної стратегії* – це врахування різних типів мотивації учня; особлива увага до спричинювальної (causative) мотивації навчання; добір комунікативних ситуацій, що відповідають типу мотивації учня. Цей компонент упроваджено у формі навчальних і практичних сесій.

16. *Інструментальний компонент стратегії охоплює методи і прийоми* кооперативної діяльності вчителя й учнів з формування в учнів умінь письма. До цих методів і прийомів контролю та оцінювання віднесено: відгук (peer review), спільне переписування тексту (collaborative rewriting), товариська перевірка (peer assessment), самоперевірка (self assessment).

17. З метою реалізації експериментального навчання на основі діяльнісно-комунікативного і компетентнісного підходів була побудована модель упровадження контрольно-оцінювальної стратегії навчання англійського писемного мовлення у практику базової середньої школи України. Її складниками є підходи до навчання і специфіка організації комунікативного навчання, принципи контрольно-оцінювального виду педагогічної діяльності, вимоги до контролю й оцінювання навчання англійського писемного мовлення, мета та завдання навчання, зміст навчання, компоненти стратегії, методи і прийоми її реалізації на етапах навчання.

18. Експериментальна перевірка стратегії формативного поточного контролю – це встановлення її впливу на рівень сформованості комунікативних умінь і навичок учнів в англійському писемному мовленні, мотивацію та учнівську автономію в оволодінні писемною комунікацією.

19. Під час експерименту здійснено добір його учасників — учнів 5-х–9-х класів — за середніми коефіцієнтами навченості згідно з результати семестрового контролю учнів та створено гомогенні вибірки. Експериментально перевірялася писемна комунікативна діяльність учнів на II, III і IV етапах реалізації стратегії. За експериментальні гіпотези було прийнято: H_0 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці 1 не нижчий за рівень у вибірці 2. H_1 – рівень сформованості писемного продукування у вибірці у вибірці 1 нижчий за рівень у вибірці 2. У результаті гіпотезу H_1 підтверджено, а гіпотезу H_0 відхилено у кожній вибірці у 5-х, 6-х, 7-х, 8-х, 9-х класах.

20. Для визначення відмінностей у рівні навченості учнів ЕГ1 та ЕГ2 у кожному класі було застосовано метод Манна Вітні, призначений для оцінювання різниці між двома вибірками за рівнем якоїсь ознаки, що вимірюється кількісно. Статистична обробка даних експерименту свідчить, що рівень навченості в письмі був високим в усіх п'яти експериментальних групах, де процес навчання письма здійснювався шляхом введення попередньо дібраного навчального матеріалу, запровадження контрольно-оцінювальної стратегії та розвитку учнівської

автономії. Результати виявилися достатніми для підтвердження ефективного впливу стратегії на комунікативну письмову компетентність учнів.

21. Для перевірки відмінностей між експериментальними групами (в яких застосовувалася чотирьохетапна контрольна-оцінювальна стратегія) за рівнем сформованості компетентності в письмі було використано критерій Н Крускала-Уолліса. Внаслідок застосування цього критерію виявлено, що відмінності між ЕГ у 5-х, 6-х, 7-х, 8-х, 9-х класах, де застосовувалася контрольна-оцінювальна стратегія, підтверджують рівноефективність авторської стратегії формативного поточного контролю та оцінювання.

22. Унаслідок впровадження контрольна-оцінювальної стратегії спостережено і підтверджено значний прогрес у розвитку навчальної автономії учнів експериментальних груп.

23. Головні теоретичні положення, висновки та рекомендації дослідження рекомендовано системно впроваджувати у процес навчання англійської мови в закладах загальної середньої освіти України та використати для створення програм, підручників, посібників, окремих видань з навчання англійського письма.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Алтухова, А. А. (2004). *Формирование субъект-субъектных отношений учителя и учащихся в учебном процессе общеобразовательной школы*. Дис. канд. пед. наук: 13.00.01, Барнаульский государственный педагогический университет, Барнаул.
- Ананьев, Б. Г. (2008). *Личность, субъект деятельности, индивидуальность*. Директ-Медиа.
- Андраш, Т. (2014). Упровадження новітніх освітніх технологій на уроках англійської мови для школярів середньої ланки за підручником Oxford Heroes. *Нова Педагогічна Думка*, 4 (80), 59-61.
- Андрійко, І Ф. (2001). Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському ВНЗ. *Іноземні мови*, 3, 22-25.
- Асеев, В. Г. (1976). *Мотивация поведения и формирования личности*. Москва: Мысль.
- Ахромеев, С. Ф. (ред.) (1986). *Военный энциклопедический словарь*. Изд. 2-е. Москва: Воениздат.
- Бабінець, С. І. (2003). До питання моніторингу як засобу прогнозування педагогічної діяльності. *Освіта і управління*, Т. 6, № 3, 125-127.
- Баля, С. А. (2011). Моніторинг навчальних досягнень учнів як об'єкт стандартизації якості освіти. *Пед. дискурс*, № 9, 19-22.
- Баранов, С. П. (1981). *Сущность процесса обучения: учебное пособие*. Москва: Просвещение.
- Бех, І. Д. (2009). Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ: Генезис, 21-24.
- Бібік, Н. М., Ващенко, Л. С., Локшина, О. І., Овчарук, О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І., Савченко О. Я., Трубачева С. Е. (2004). *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: "К.І.С."

- Білодід, І. К. (1970-1980). *Словник української мови: в 11 тт.* АН УРСР. Київ: Наукова Думка.
- Білоножко, Н. Є., Бражник, Н. О. (2009). Навчальні стилі учнів як компонент змісту їхньої стратегічної компетенції. *Іноземні мови, № 3*, 6-11.
- Блинов, В. М. (1976). *Эффективность обучения (методологический анализ определения этой категории в дидактике)*. Москва: Педагогика.
- Богин, Г. И. (1980). *Современная лингводидактика*. Калинин: КГУ.
- Божович, Л. И., Благонадежина, Л. В. (Ред.). (1972). *Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник экспериментальных исследований*. Москва: Педагогика.
- Воробьев, В. В. (2008). *Лингвокультурология*. Москва: Изд-во РУДН.
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. (2004). *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студентов. Лингв. Ун-тов и фак. Ин.яз.высш.пед.учеб.заведений*. Москва: Издательский центр «Академия».
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Грищенко, М. (ред.) (2016). *Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти*.
- Гуцан, Л. А. (2013). Компетентніший підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів*. Матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції. ПП «Фірма «Гранмна», м. Київ, Україна, 52-56.
- Дубовицкая, Т. Д. (2005). К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии, 1*, 73-79.
- Дьяченко, В. А. (1989). *Организационная структура учебного процесса и его развитие*. Москва: Педагогика.
- Ефремова, Н. Ф. (2007). *Тестовый контроль в образовании. Учебное пособие*. Москва: Университетская книга; Логос.
- Єрмаков, І. Г. (ред.). (2005). *Життєва компетентність особистості: від теорії до практики*. Науково-методичний посібник. Запоріжжя: Центріон.

Задорожна, І. П. (2014) Контроль результатів самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. № 1, 99-106.

Зимняя, И. А. (2001). *Лингвopsиxология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК».

Зимняя, И. А. (2006). Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования (теоретикометодологический аспект). *Высшее образование сегодня*, № 8.

Ильина, Т. (1984). *Педагогика*. Москва: Просвещение.

Іноземна мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-і–9-і класи. Критерії оцінювання навчальних досягнень з іноземних мов. Програма затверджена Наказом МОН України №371 від 05.05.2008 року. Режим доступу: <https://ru.osvita.ua/school/estimation/2395/>.

Кавицкая, Т. И. (2014) Оценивание уровня сформированности текстообразующей компетенции в письменном переводе на иностранный язык. *Письма в Эмиссия. Оффлайн: электронный научный журнал. ART*. СПб.

Караулов, Ю. Н. (1987). *Русский язык и языковая личность*. Москва: Наука.

Квасова, О. Г. (2009). *Основи тестування іншомовних навичок і вмінь*. Київ: Ленвіт.

Кміть, О. В. (2017) *Методика навчання англійської мови у початковій школі*: Конспект лекцій для студентів спеціальності 013 Початкова освіта, спеціалізації Іноземна мова (англійська), освітній ступінь-магістр. Чернігів: ЧНПУ.

Коберник, І. (2018) *Оцінювання в Новій українській школі: ресурс для розвитку замість вуроку*. Режим доступу до ресурсу: <https://nus.org.ua/view/otsinyuvannya-v-novij-ukrayinskij-shkoli-resurs-dlya-rozvytku-zamist-vyroku/>.

Колшанский, Г. В. (1990). *Объективная картина мира в познании и языке*. Москва: Наука.

Копылова, Ю. В. (2017). Принципы обучения иностранному языку в условиях дополнительного языкового образования. *Педагогическое Образование, № 4*.

Коробов, Є. Т. (2010). Навчальний матеріал та його структура. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/19_DSN_2010/Pedagogica/69745.doc.htm

Кривчикова, Г. Ф. (2002). Інтерактивне навчання іншомовного писемного мовлення студентів мовних спеціальностей. *Іноземні мови, 3*, 17-20.

Кухар, Л. О., Сергієнко, В. П. (2010). *Конструювання тестів: курс лекцій: навч. посіб.* Луцьк.

Леонтьев, А. А. (2003) *Язык, речь, речевая деятельность*. Москва: Едиториал УРСС.

Леонтьев, А. А. (2005). *Язык и речевая деятельность в общей педагогической психологии*. Москва: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК».

Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения*: В 2 т. Т. 2. Москва: Педагогика.

Литвин, С. В. (2002). *Навчання учнів старшої загальноосвітньої школи писемного спілкування англійською мовою*. Дис. канд. пед. наук: 13.00.02, Київський національний лінгвістичний університет. Київ.

Лукіна, Т. О. (2006). *Моніторинг якості освіти: теорія і практика*. Київ: Вид. дім. «Шкіл. світ». Вид. Л. Голіцина.

Любашенко, О. В. (2007). *Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі*. Ніжин: Аспект-Поліграф.

Любашенко, О. В. (2017). Проектування комунікативної інтеракції як складника контролю-оцінювальної стратегії навчання мови в університеті. *Pedagogical Education, 5(13)*, 37-40.

Любашенко, О. В., Сухенко, О. А. (2017). Лінгводидактична контрольна оцінювальна стратегія у процесі навчання як спілкування. *Ars Linguodidacticae, 1 (1-2017)*, 4-10.

Ляшенко, О. І. (ред.). (2011). *Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти: монографія*. Київ: Педагогічна думка.

Мазунова, Л. К. (1999). Письмо на иностранном языке как предмет обучения – исследование. Москва: Просвещение.

Майоров, А. Н. (1998). *Мониторинг в образовании*. Книга 1. СПб.: Издательство «Образование-Культура».

Малафійк, І. В. (2005). *Дидактика: Навчальний посібник*. Київ: Кондор.

Маркова, А. К. (1983). *Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя*. Москва: Просвещение.

Марчук, С. С. (2008). Науково-теоретичні аспекти контролю і оцінювання навчальної успішності учнів. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. №1, 170-176.

Миролубов, А. А. (ред.) (2001). *Вопросы контроля обученности иностранному языку: методическое пособие*. Обнинск: Титул.

Митрофанова, Т. А. (2012). *Учебное пособие по латинскому языку и основам анатомо-гистологической терминологии: учебное пособие для иностранных студентов медицинских вузов, обучающихся на английском языке*. Т. А. Митрофанова, Т. Г. Широкогорова. Нижегородская гос. мед. акад. Нижний Новгород: Изд-во НижГМА

Міхненко, Г. Е. (2015) Засоби діагностики успішності навчання. *Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова професійного спрямування» для підготовки бакалаврів всіх спеціальностей (за винятком 6.020303)*. Факультет лінгвістики, КПІ ім. Ігоря Сікорського.

Міщенко, О. (2014). Формування англомовної писемної компетенції майбутнього вчителя в контексті професійної підготовки. *Педагогічний альманах*, 21, 158-163.

Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5 – 9 класи: англійська мова, німецька мова, французька мова, іспанська мова.

Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804. Режим доступу:

<https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>

Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов. 5 – 9 класи: Англійська мова, Німецька мова, Французька мова, Іспанська мова. Програми затверджені Наказом Міністерства освіти і науки України від 07.06.2017 № 804.

Наказ МОН України № 329 від 13.04.2011 року «Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів (вихованців) у системі загальної середньої освіти».

Наказ МОН України № 930 від 06.10.2010 року «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників».

Насонова, Е. А. (2009). Развитие учебной автономии студентов неязыковых вузов при обучении иноязычному общению. *Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета*, 4, 318-322.

Натальченко, Н. А. (2015). Поєднання інноваційних і традиційних технологій навчання української та іноземних мов як чинник забезпечення дієвості знань. *Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Харківський торговельно-економічний інститут КНТЕУ*. Харків: РВВ ХТЕІ КНТЕУ.

Ніколаєва, С. Ю. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ: Ленвіт.

О'Конер, Дж., Макдершотт, И. (2006). *Искусство системного мышления*. Москва: Альпина Бизнес Букс.

Олійник, Т. О. (2013). Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*, № 4, 9-20.

Павлова, Т. П. (2006). Комплексне тестування як фактор модернізації навчання іноземних мов. *Проблеми сучасної педагогічної освіти*. Вип. 11, Ч. 2, 206-215.

Палько, Т. В., Ходанич, Л. П. (2018) *Нова українська школа: короткий словник термінів*. Ужгород.

Панова, Л. С., Андрійко, І. Ф., Тезікова, С. В. Та ін. (2010). *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник*. Київ: ВЦ «Академія».

Пассов, Е. И. (1989). *Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению*. Москва: Русский язык.

Пассов, Е. И. (1991) *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва: Просвещение.

Пассов, Е. И. (2003). *Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пособие для учителей учреждений, обеспечивающих получение общего среднего образования*. Мн.: Лексис.

Патієвич, О. В. (2015) *Методика навчання стилістичної унормованості наукового писемного англійського мовлення майбутніх фізиків в умовах магістратури: дис. канд. пед. наук: 13.00.02*. Київ: Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка.

Пелішенко, О. С. (1996). *Методика викладання іноземних мов: Наук.-метод. зб.* Київ: Ленвіт.

Петращук, О. (1999). *Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія..* Київ: Видавничий центр КДЛУ.

Подласый, И. П. (1999) *Педагогика* (Книга 1). Москва: Владос.

Полонский, В. М. (1987). *Оценка качества научно-педагогических исследований*. Москва: Педагогика.

Потюк, І. (2012). Комунікативна компетенція як невід'ємна складова навчально-виховного процесу. *Молодь і ринок*, 1, 128-132.

Проценко, І. І., Гудименко, К. М. (2015). Моніторинг як інструмент визначення якості освіти. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (48), 251-254.

Пустовіт, Л. О. та ін. (ред.). (2000). *Словник іношомовних слів*. Київ: Довіра, УНВЦ «Рідна мова».

Редько, В. Г., Полонська, Т. К., Басай Н. П. та ін. (2013). *Лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів: навчально-методичний посібник*. Київ: Педагогічна думка.

Рубинштейн, С. Л. (1946). *Основы общей психологии*. Москва: Учпедгиз.

Самосенкова, Т. В. (2004) Методическая система обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов в условиях непрерывного образования: *автореф. дисс. на соиск. уч. степ. докт. педагог.* Наук. СПб.

Сафонова, В. В. (2007). *Коммуникативноориентированный контроль и самоконтроль*. Программы общеобразовательных учреждений. Английский язык. Школа с углубленным изучением иностранных языков. 2 – 11 классы. Москва: АСТ: Астрель: Хранитель.

Седов, К. Ф. (2004). *Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции*. Москва.

Сидоренко, Е. В. (2000). *Методы математической обработки в психологии*. СПб: Социально-психологический центр.

Скляренко, Н. К. (2011) Методика формування іношомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. № 1, 15-25.

Скляренко, Н. К., Устименко, О. М. (2013) Навчання учнів загальноосвітніх навчальних закладів іношомовного письма в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*, №3, (75)

Соболева, Е. А. (2017) Внедрение коммуникативно-деятельностного подхода в практику обучения иностранному языку. *Педагогический журнал*. Т. 7. № 4А, 98-107.

Стефановская, Т. А. (1998). *Педагогика: наука и искусство*. Москва: Совершенство.

Сухенко, О. С. (2018). Альтернативні прийоми оцінювання письмового мовлення в процесі навчання на уроках англійської мови. *Молодий вчений*, 6(58), 168-171.

Тайджнмана, А., Послтвейта, Н. Т. (ред.) (2003). *Моніторинг стандартів освіти*. Л.: Літопис.

Тарнопольський, О. Б., Кабанова, М. Р. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі*. Дніпро: Університет ім. Альфреда Нобеля.

Тарнопольський, О. Б., Кожушко, С. П. (2008). *Методика навчання студентів письма англійською мовою*. Вінниця: Нова книга.

Узнадзе, Д. Н. (1966). *Психологические исследования*. Москва: Наука.

Українська, О., О. (2008). Комплекс тестових завдань для визначення рівня сформованості мовленнєвої компетенції. *Іноземні мови*, 4, 33-37.

Халеева, И. И. (1989). *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва: Высшая школа.

Холод, І. В. (2018). *Методика викладання англійської мови: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів*. Умань: Візаві.

Черниш, В. В. (2012). Контроль рівня сформованості компетентності в англійськомовному діалогічному мовленні. *Іноземні мови*, 1, 9-16.

Черниш, В. В., Ніколаєва, С. Ю., Бігич, О. Б., Гапонова, С. В. (2004). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях*. Київ: Ленсвіт.

Швець, Г. Д. (2013). Становлення методики викладання української мови як іноземної. *Проблеми Сучасної Педагогічної Освіти. Сер.: Педагогіка і Психологія: Зб. Статей., Вип. 39.(Ч.4.)*, 361-370.

Шовковий, В. М. (2005). *Методика викладання класичних мов: Методичні вказівки до практичних занять з методики викладання класичних мов для*

студентів спеціальності «класична філологія». Київ: Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

Щукин, А. Н. (2007). *Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учеб. пособие для преподавателей и студентов*. Москва: Филоматис.

Эльконин, Д. Б. (1974). *Психология обучения младшего школьника*. Москва: Знание.

Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка: Навчальний посібник*. Київ: Либідь.

Якобсон, П. М. (1969). *Психологические проблемы мотивации поведения человека*. Москва.

Adamson, B., & Davison, C. (2003). Innovation in English language teaching in Hong Kong: one step forward, two steps sideways?. *Prospect, Vol. 18*.

Alderson, J. C., & Banerjee, J. (2001). Language testing and assessment. State of the art review, Part One. *Language teaching, 34*(4), 213-236.

Alderson, J. C. (1993). A new decade of language testing research. *Selected papers from the 1990 language research colloquium*. Virginia.

Allison, D. (1999). *World Scientific, Language Testing and Evaluation: An Introductory Course*. World Scientific.

Allwright, R. L. (1977). Language learning through communication practice. *ELT Documents* (British Council), 76/3, 2-15. Reprinted in C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), 1979.

American Council on the Teaching of Foreign Languages. (2012). ACTFL proficiency guidelines. Alexandria, VA.

Anderson, N. J. (2005). L2 learning strategies. In E. Hinkel. (Ed). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 757-771.

Anderson, R. C., & Freebody, P. (1983). Reading comprehension and the assessment and acquisition of word knowledge. *ADVANCES IN READING/LANGUAGE RESEARCH, 2*, 231–256.

- Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2010). *Handbook of formative assessment*. New York: Routledge.
- Anthony, M. E. (1963). Approach. *Method and Technique*. English Learning. 17: 63-67. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Apelt, W. (1981). *Motivation und Fremdsprachenunterricht*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie Leipzig.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baxter, J. A., & Lederman N. G. (1999) Assessment and Measurement of Pedagogical Content Knowledge. In: Gess-Newsome J., Lederman N.G. (eds) *Examining Pedagogical Content Knowledge. Science & Technology Education Library, vol 6*. Springer, Dordrecht. DOI: https://doi.org/10.1007/0-306-47217-1_6
- Bialystok, E. (1990). Communication strategies: A psychological analysis of second language use. In D. Crystal and K. Johnson (Eds.). *Applied Language Studies*. Cambridge, MA: Basil Blackwell
- Black, P., & Wiliam, D. (1998) 'Assessment and Classroom Learning', *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). Working inside the black box: Assessment for learning in the classroom. *Phi Delta Kappan*, Vol. 86, No. 1, 9-21.
- Brookes, A., & Grundy, P. (1991). *Writing for study purposes: A teacher's guide to developing individual writing skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The Alternatives in Language Assessment. *TESOL Quarterly*, 32 (4), 653-675. doi:10.2307/3587999
- Brumfit, C. J. (1984). *Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bruner, J. S. (1973). *Beyond the information given: Studies in the psychology of knowing*. Oxford, UK: W. W. Norton, Incorporated.

Canale, M. & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.). *Language and Communication*. London: Longman, 2-14

Canale, M. (1984). 'A communicative approach to language proficiency assessment in a minority setting', in C. Rivera (ed.), *Communicative competence approaches to language proficiency assessment: research and application*. Clevedon: Multilingual matters, 107-122.

Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a second language*. Mass: Heinle.

Chamot, A. U., Barnhardt, S., Beard El-Dinary, P. & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. Longman.

Cheng, W., & Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22 (1), 93-121. doi:10.1191/0265532205lt298oa

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin and use*. Westport, CT: Praeger.

Cizek, G. (2001). *More Unintended Consequences of High-Stakes Testing*, Educational.

Cizek, G. (2010). *History, characteristic and challenges in Andrade H*. Routledge.

Cohen, A. D. (1994). *Assessing language ability in the classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. Harlow, Essex: Longman,

Coombe, C. (2014). Common educational proficiency assessment (CEPA) in English. *Language Testing*, Vol 31(2), 269-276.

Coombe, C., Stoyhoff, S., Davidson, P., & O'Sullivan, B. (2012). *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2011). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda. *Language Learning*, 41, 469-512. doi:10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x

Davidson, P. (2014). *The routledge handbook of language testing*. New York: Routledge.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Pearson Education.

Dörnyei, Z. (2013). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dragemark Oscarson, A. (2009). Self-Assessment of Writing A Study at the Upper Secondary School Level.

Dudley, E., & Osváth, E. (2019). *Mixed Ability Teaching*. OUP.

Earl, L. M., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Basic Education.

Elbow, P. (1981). *Writing with power techniques for mastering the writing process*. New York, NY: Oxford Univ. Press.

Ellis, R. (1992). *Second language acquisition & language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., Anthony, H. M., Fear, K. L., & Gregg, S. L. (1988a). A case for writing intervention: Strategies for writing informational text. *Learning Disabilities Focus*, 3(2), 98-113.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Fear, K. L., & Anderson, L. M. (1988b). Students' metacognitive knowledge about how to write informal texts. *Learning Disability Quarterly*, 11, 18-46.

Evans, V. (2017). *Successful Writing: Intermediate*. London: Express Publishing.

Evans, V., & Dooley j. (2012). *New Round-up 3: English grammar practice*. Harlow: Pearson Longman.

Faerch, C., & Kasper, G. (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

Fantini, A. E. (2012). Multiple Strategies for Assessing Intercultural Communicative Competence. *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication*, 372-389.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1986). Effects of Systematic Formative Evaluation: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 53(3), 199-208.

Gardner, R. C. (2000). Correlation, causation, motivation, and second language acquisition. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 41(1), 10-24. doi:10.1037/h0086854

Gifford, T. (2013). *Feedback Loops and ELT*. Retrieved from <https://learnjam.com/feedback-loops-and-elt/>

Graham, S., Harris, K., & Hebert, M. A. (2011). *Informing writing: The benefits of formative assessment. A Carnegie Corporation Time to Act report*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graves, D. (2002). *Tips for the teaching of writing*. Retrieved February 6, 2002, from Don Graves web site: http://www.donaldgraves.org/teach_writing.asp.

Grenfell, M., & Macaro, E. (2007) Language learner strategies: claims and critiques. In Macaro, E. and Cohen, A. D. (eds.). *Language Learner Strategies: 30 Years of Research and Practice*. (Oxford Applied Linguistics) Oxford, UK. Oxford University Press, 9-28.

Hamp-Lyons, L. (1990). *Second language writing: Assessment issues*. New York: Cambridge University Press.

Hamp-Lyons, L. (1991). Scoring procedures for ESL contexts. In L. Hamp-Lyons (Ed.). *Assessing Second Language Writing in Academic Contexts*, 241-276.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Harlow: Pearson/Longman.

- Harmer, J. (2012). *Essential teacher knowledge core concepts in English language teaching*. Harlow: Pearson/Longman.
- Haywood, H. C., & Tzurriel, D. (2002) Applications and Challenges in Dynamic Assessment. *Peabody Journal of Education*, 77:2, 40-63. DOI: [10.1207/S15327930PJE7702_5](https://doi.org/10.1207/S15327930PJE7702_5)
- Heaton, J. B. (1990). *Classroom testing*. London: Longman.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Oxford: Pergamon.
- Hyland, F. (1998). The impact of teacher written feedback on individual writers. *Journal of Second Language Writing*, 7(3), 255-286.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. Routledge, Abingdon, UK.
- Isaacson, S. L. (1996). Simple Ways to Assess the Writing Skills of Students with Learning Disabilities. LD OnLine. *The Volta Review*, Vol. 98, No. 1. Portland State University.183-199. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/simple-ways-assess-writing-skills-students-learning-disabilities>.
- Jackson, J. (2018) *Interculturality in International Education*. Routledge, NY: Routledge.
- Jacobs, H. L. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, USA: Newbury House.
- Ketabi S., & Kavoshian S. (2017). Innovative technology in English language teaching: The utility of mobile social network sites to improve teacher education. *English Language Teaching*, 11(1), 39-67.
- Krashen, S. D. (1982). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- Kvasova O., & Kavytska T.(2014) The Assessment Literacy of University Foreign Language Teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*. Volume 4, Issue 1:159–177. DOI: 10.1515/cercles:2014:0010.

Kwangsu C., & Schunn C. D. (2007). Scaffolded writing and rewriting in the discipline: A web-based reciprocal peer review system. *Computers & Education*, 48, 409–429.

Lamb, T. (2007). Learner autonomy and teacher autonomy: Synthesising an agenda. In Lamb, T., Hayo, R. (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 269-285.

Little, D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching, Vol. 1* (1), 14-29.

Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching: An introduction*. England: Cambridge University Press.

Macaro, E. (2006). Strategies for Language Learning and for Language Use: Revising the Theoretical Framework. *THE MODERN LANGUAGE JOURNAL*, 90, 320- 337.

Macaro, E. (2007). The shifting dimensions of language learner autonomy. In Lamb, T., Hayo, R. (Eds.). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, Realities and Responses*. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 47-63.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in Testing*. Oxford: Oxford University Press.

Mahmoodi-Shahrebabaki, M. (2014). Using self-assessment checklists to make English language learners self-directed. *International Journal for Education*, 3(6), 9-20.

Mahmoodi-Shahrebabaki, M. (2015). Relationships between language teachers' time-management skills, creativity, and burnout: A mediation analysis. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 20-39.

Mangelsdorf, K. (1992). Peer reviews in the ESL composition classroom: What do the students think?. *ELT Journal*, 46(3), 274-285. doi:10.1093/elt/46.3.274

Marton, W. (1988). *Methods in English language teaching-framework and options*. London: Prentice Hall International.

McConney A., Scriven M., Stronge J., Stufflebeam D., & Webster, W. (1995). *Toward a unified model: The foundations of educational personnel evaluation*. Center for Research on Educational Accountability and Teacher Evaluation.

Merriam-Webster Inc. (2020a). *Test*. Retrieved September 20, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/test>

Merriam-Webster Inc. (2020b). *Review*. Retrieved September 20, 2020, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/review>

Morrison, B. (2010). The impact of the medium of instruction in Hong Kong secondary schools on tertiary students' vocabulary. *Journal of English for Academic Purposes*, 9(4), 255-266.

Morrow, K. (1981). Principles of communicative methodology. In Johnson K. & Morrow K. (Eds.). *Communication in the classroom*. London: Longman Group Ltd.

Murphy, D. F. (1985). Evaluation in language teaching: assessment, accountability, and awareness. In Alderson, J. C. (ed.) Alderson, J. C. *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 6, *Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 1–17.

Murray, D. M. (2003). Teach writing as a process not product. *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader*. Second Edition, Revised and Updated. In V. Villanueva (ed.). Urbana, IL: National Council of Teachers of English, 3-6.

Navarro, D. (2012). Didactic strategies for teaching English as a foreign language in seventh and eight grades in secondary schools in Costa Rica. *Artes Y Letras, Univ. Costa Rica XXXVI*, 2, 233-251.

Ngar-Fun, L., & Carless, D. (2007). Peer feedback: the learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290.

Nunan, D. (1999). *Second language teaching & learning*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Nyikos, M., & Oxford, R. (1993). A factor analytic study of language-learning strategy use: Interpretations from information-processing theory and social psychology. *MODERN LANGUAGE JOURNAL*, 77(1), 11–22. <https://doi.org/10.2307/329553>

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press

O'Sullivan, B. (2011). Test development and validation. In B. O'Sullivan (Ed.), *Language testing theories and practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 13-32.

Orlich, D. C., Harder, R. J., Brown, A., Trevisan, M. S., Miller, D., & Callahan, C. R. (2010). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. USA, Wardsworth: Cengage Learning.

Oxford, R. L. (1989). *Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training*. System 17/2.

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

Painter, L. *Homework*. Oxford University Press.

Petty, G. (2014). *Teaching today: A practical guide (5th ed.)*. Oxford: Oxford University Press.

Phelps, R. P. (2007). *Standardized testing primer*. New York, NY, USA: Peter Lang.

Phelps, R. P., Ed. (2005). *Defending standardized testing*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum.

Piccardo E., Berchoud, M., & Cignatta, T. (2011). *Pathways Through Assessment, Learning and Teaching in the CEFR*. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages

Piccardo, E. & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach: a Dynamic Vision of Language Education*. Bristol: Multilingual Matters.

Pincas, A. (1993). *Teaching English writing*. Oxford: Modern English Publications.

Rea-Dickins, P. (1994). Evaluation and English language teaching. *Language Teaching*, 27 (2), 71-91.

Rea-Dickins, P. (2008). Classroom-based language assessment. *Encyclopedia of Language and Education*, 7, 257-272.

Reid, J. M. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.

Richards, J. & Renandya, W. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press.

Richards, J. C. & Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511667305.021>

Roberts, J. T. (1982). Recent developments in ELT, Part 1, *Language Teaching*, 1512, 94-110.

Roberts, J. T. (2004). The communicative approach to language teaching: The king is dead! Long live the king! *IJES*, 4, 1-37

Romadan, M. (2014). *English language teaching and testing guide*. Retrieved from <https://elttguide.com/basic-assessment-concepts-tips-for-teachers/>

Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us. *TESOL QUARTERLY*, 9, 41-51.

Rubin, J. (1987). Learner strategies: theoretical assumptions, research history and typology. In Wenden, A. L., & Rubin, J. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 15-30.

Sedikides, C. (1993). Assessment, enhancement, and verification determinants of the self-evaluation process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(2), 317-338. doi:10.1037/0022-3514.65.2.317

Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.

Spada, N. (2007). Communicative Language Teaching. In Cummins J., Davison C. (eds). *International Handbook of English Language Teaching*, 15. *Springer international handbooks of education*. Springer, Boston, MA, 271-288. doi:10.1007/978-0-387-46301-8_20

Spencer, D. (2016). *Gateway 2nd edition: Student's book: A1+*. Macmillan.

Stern, H. & Tarone, E. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching: Historical and Interdisciplinary Perspectives on Applied Linguistic Research*.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner?. *Canadian Modern Language Review*, 34, 304-318.

Stern, H. H. (1981). Communicative language teaching and learning: toward a synthesis. In Alatis, J. E., Altman, H. B. & Alatis, P. M. (Eds.) *The second language classroom directions for the 1980s*. Oxford: Oxford University Press.

Stiggins, R. J. (2001). *Leadership for excellence in assessment: A powerful new school district planning guide*. Portland, OR: Assessment Training Institute

Tassinari, M. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt/M.: Lang.

Tassinari, M. (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. In *Fremdsprachen Lehren und Lernen, Vol. 41* (1), 10-24.

Thornbury, S. (2006). *An AZ of ELT : a dictionary of terms and concepts used in English language teaching*. Oxford: Macmillan Publishers Limited.

Tsinghong, M. (2009). On Communicative Language Teaching – Theoretical Foundations and Principles. *Asian Social Science*, 5 (4), 40-45

Webb, N. M. (1995). Group Collaboration in Assessment: Multiple Objectives, Processes, and Outcomes. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 239- 261. doi:10.3102/01623737017002239

Weir, C. (1994). *Evaluation in ELT*. USA: Blackwell.

Wenden, A., & Rubin, J. (1987). *Learner strategies in language learning*. New York: Prentice-Hall.

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process writing*. London: Longman.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Wilkins, D. A. (1974). A communicative approach to syllabus construction in adult language learning. *Modern Languages in Adult Education*, EESI Symposium 57, 10. Strasbourg: Council of Europe.

Wu, Y., Cheng, L. & Bettney, E. (2014). *Assessment and Motivation: Perspectives from Teacher Candidates*. Oshawa, ON: International Council on Education for Teaching World Assembly.

Zammuner, V. L. (1995). Individual and cooperative computer-writing and revising: Who gets the best results?. *Learning and Instruction*, 5(2), 101-124. doi:10.1016/0959-4752(95)00005-n

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок анкети для вчителів

Teacher Questionnaire

Date, place _____

A. Background Information

1. What is your gender?

<input type="checkbox"/> male	<input type="checkbox"/> female
-------------------------------	---------------------------------

2. How old are you?

<input type="checkbox"/> under 25	<input type="checkbox"/> 25-29	<input type="checkbox"/> 30-39	<input type="checkbox"/> 40-49	<input type="checkbox"/> 50-59	<input type="checkbox"/> 60+
-----------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	--------------------------------	------------------------------

3. How long have you been working as a teacher at school?

<input type="checkbox"/> This is my first year	<input type="checkbox"/> 1-2 years	<input type="checkbox"/> 3-5 years	<input type="checkbox"/> 6-10 years	<input type="checkbox"/> 11-15 years	<input type="checkbox"/> 16-20 years	<input type="checkbox"/> More than 20 years
--	------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	---

B. Professional Development

4. During the last 16 months, did you participate in any of the following kinds of professional development activities, and what was the impact of these activities on your development as a teacher?

For each question below, please mark one choice in part (A). If you answer 'Yes' in part (A) then please mark one choice in part (B) to indicate how much impact it had upon your development as a teacher.

Professional development activities	(A) Participation		(B) Impact			
	Yes	No	No impact	A small impact	A moderate impact	A large impact
a) Sessions/workshops (e.g. on subject matter or methods and/or other education-related topics)						
b) Education conferences or seminars (where teachers and/or researchers present their research results and discuss educational problems)						
c) Qualification (certification) courses/ programmes						
d) Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development of teachers						
e) Individual or collaborative research on a topic of interest to you professionally						
f) Mentoring and/or peer observation and coaching, as part of a formal school arrangement						

C. Teaching Practices, Beliefs and Attitudes

5. Write your own extended answers to the following questions.

a) What do you mean by monitoring, testing, assessment and evaluation?

b) Explain the purpose of educational monitoring, testing, assessment and evaluation.

6. According to the definitions, what terms have the widest and the most restricted concept meaning?

7. What kind of feedback do you usually give during ongoing assessment?

<input type="checkbox"/> mark	<input type="checkbox"/> comment	<input type="checkbox"/> both
-------------------------------	----------------------------------	-------------------------------

Thank you very much for your cooperation!

Результати анкетування вчителів

Загальна інформація					
<i>Кількість опитаних:</i>	30 осіб				
<i>Стать:</i>	<u>жіноча</u> : 30 осіб				
<i>Вік:</i>	<u>25-29</u> : 7 осіб; <u>30-39</u> : 13 осіб; <u>40-49</u> : 10 осіб				
<i>Досвід роботи у школі:</i>	<u>1-2 роки</u> : 2 осіб; <u>3-5 років</u> : 7 осіб; <u>6-10 років</u> : 11 осіб; <u>11-15 років</u> : 5 осіб <u>16-20 років</u> : 5 осіб				
Професійний розвиток за останні 16 місяців					
	Участь	Влив на професійну майстерність/ діяльність			
	К-сть осіб	сильний	помірний	слабкий	відсутній
<i>Робочі групи, воркшопи, сесії</i>	30/30	5	21	3	1
<i>Конференції, семінари</i>	30/30	2	23	4	1
<i>Курси підвищення кваліфікації, сертифікація</i>	21/30	15	3	3	0
<i>Нетворкінг</i>	25/30	6	18	1	0
<i>Дослідницька діяльність</i>	3/30	2	1	0	0
<i>Наставництво, відвідування уроків колег</i>	19/20	4	6	3	6
Види зворотнього зв'язку у поточному контролі та оцінюванні					
		оцінка	коментар	оцінка і коментар	
<i>Поурочне вивчення теми</i>		16	4	10	

Додаток В

Зразок шкали оцінювання роботи вчителя на відкритому уроці

NAME OF SCHOOL/INSTITUTION

Evaluation Form

Evaluator Name _____

Demonstrator (Teacher) Name _____

Date and Time _____ / _____

Class/ Group _____

Topic of the lesson _____

Rating Key: 1=unsatisfactory; 2=fair; 3=satisfactory; 4=very good; 5=excellent

Attributes and Performance	Rating (circle)	Comments
1. Appearance, clothing	1 2 3 4 5	
2. Gesture and posture	1 2 3 4 5	
3. Eye contact with students	1 2 3 4 5	
4. Spoke loudly and clearly	1 2 3 4 5	
5. Confidence level exhibited	1 2 3 4 5	
6. Showed dynamics & enthusiasm	1 2 3 4 5	
7. Usage of classroom equipment	1 2 3 4 5	
8. Introduction given (of both, self & topic)	1 2 3 4 5	
9. Usage of classroom language	1 2 3 4 5	
10. Used words and expressions within the student level of understanding	1 2 3 4 5	
11. Communication (language, choice of vocabulary, grammar & fluency)	1 2 3 4 5	
12. Circulated during class to monitor/ check all the students	1 2 3 4 5	
13. Aroused students' interest and encouraged them for participation & asking questions	1 2 3 4 5	
14. Answered the questions	1 2 3 4 5	
15. Used eliciting & concept checking	1 2 3 4 5	
16. Classroom & time management	1 2 3 4 5	
17. Was there any element of creativity	1 2 3 4 5	
18. Subject matter knowledge	1 2 3 4 5	
19. Presented subject matter clearly & systematically	1 2 3 4 5	
20. Aptitude (ability, skill & talent) displayed	1 2 3 4 5	
21. Methodology, taught for student understanding	1 2 3 4 5	
22. Validity of lesson plan	1 2 3 4 5	
23. Kept the procedure	1 2 3 4 5	
24. Conclusion/ summarization made	1 2 3 4 5	



 Recommended (tick appropriate one)

 Not recommended

Additional comments:

Evaluator's signature and date _____

Зразок «Peer-Checklist»

 Checklist Items	Yes ✓	No ✗
<i>A text is appropriate to the task.</i>		
<i>Sentences are complete thoughts and contain a noun and a verb.</i>		
<i>There are no run-on sentences.</i>		
<i>There are linking words.</i>		
<i>The structure is logical.</i>		
<i>A text is interesting and easy to read.</i>		
 Overall impressions and recommendations:		

Зразок «Self-evaluating writing skills by students»


1. What kind of writing do you want to improve?			
a) personal blog	b) letter to the editor	c) review	d) formal letters
e) personal letter (giving advice)	f) personal letter (expressing opinions)	g) descriptive writing	h) story
2. Why have you chosen this type of writing?			
a) I think it will be easy to learn.	b) I think it's difficult type of writing.	c) I think I need more practicing.	d) I don't know.
3. What areas do you think you need to work on?			
a) Task completion <ul style="list-style-type: none"> ▪ Thinking of ideas ▪ Style ▪ Including all the information. ▪ Writing fluently (quickly) ▪ Paraphrasing and summarizing 	b) Coherence <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizing ideas ▪ Paragraphing ▪ Structuring the writing ▪ Using a range of linkers 	c) Vocabulary <ul style="list-style-type: none"> ▪ Using a range of vocabulary (synonyms) ▪ Using more idioms/phrasal verbs ▪ Using functional language 	d) Grammar <ul style="list-style-type: none"> ▪ Becoming more accurate. ▪ Using a greater range of grammar.

Результати самооцінювання учнів 5-х – 6-х класів (48 осіб)

(2017-2018 н. р.)

Evaluation Items	Never	Sometimes	Always
1. I follow directions the first time they are given.	3%	60%	37%
2. I write a plan.	20%	35%	45%
2. I ask for help when I don't understand what to do.	5%	52%	43%
3. I understand the topic and the purpose of the writing.	1%	6%	93%
4. I use a wide range of topical vocabulary.	55%	38%	17%
5. I use an appropriate functional language.	55%	24%	31%
6. My ideas have a logical order.	2%	66 %	32%
7. I use linking words such as first, next, then and finally.	0%	4%	96%
8. Each verb agrees with its subject.	26%	50%	24%
9. My work is neat and I use my best handwriting.	24%	59%	17%
10. I finish my work on time.	25%	40%	35%
11. I think of having a real pen pal.	20%	46%	34%

Опитування про мотивацію після навчальної/ практичної сесії

Motivational Orientations	
Date: _____ School: _____ Grade: 5__6__7__8__9 Gender: Male____Female_____	
What is your attitude toward writing your draft?	
<p><i>Read the following statements and decide how strongly you agree or disagree with them. <u>There is no right or wrong answer.</u></i></p> <p><i>Circle  a true answer about yourself.</i></p> <p>1= Strongly Disagree; 2= Disagree; 3= Agree; 4= Strongly Agree</p>	
I like English writing.	1 2 3 4
I study how to write in English because it will be useful in getting a good job.	1 2 3 4 1 2 3 4
I develop my English skills because it is useful when I travel abroad.	1 2 3 4
I like the people who live in English-speaking countries.	1 2 3 4
I complete a lot of writing tasks because I want to have a well-paid job.	1 2 3 4
I have many English-speaking friends all around the world and we often text online.	1 2 3 4
I like to learn more about the culture and traditions of English-speaking countries.	1 2 3 4 1 2 3 4
I'd like to be able to write about my country in order to promote it.	1 2 3 4
I like meeting English-speaking people.	1 2 3 4
I like the ways of assessment and evaluation our teacher uses.	1 2 3 4
I try to improve my writing skills because I want to study abroad.	1 2 3 4
I prefer using model texts.	

I listen to English music and write my own lyrics in English.	1 2 3 4
I like commenting on English videos and TV series on the Internet.	1 2 3 4
I pay a lot of my attention to English writing because it is an international language which I can use to communicate with foreign people.	1 2 3 4
I like writing tasks.	1 2 3 4
I like my teacher.	1 2 3 4
I develop my English writing skills because English proficiency is necessary for my future life.	1 2 3 4
I am sad when I get a bad mark for my writing.	1 2 3 4
I like when my teacher praises me.	1 2 3 4
English skills can help me to better understand foreign lifestyle.	1 2 3 4
I would like to live in an English-speaking country.	1 2 3 4
I am interested in improving my English skills.	1 2 3 4
I enjoy the process of planning and organizing my writing assignments.	1 2 3 4
I write a lot of English texts because my parents want me to take an English exam.	1 2 3 4
I enjoy finding out new things in English.	1 2 3 4
I have to write more because of the final state exams.	1 2 3 4
My parents push me to study English.	1 2 3 4
I enjoy the high feeling while I speak or write in English.	1 2 3 4
I can imagine myself being in a situation where I am writing to an English-speaking person.	1 2 3 4
I study English because of teacher's praise.	1 2 3 4
My parents get furious about my negative results in writing assignments.	1 2 3 4
I think English is an interesting subject	1 2 3 4
I like tasks that are close to a real life	1 2 3 4
I feel proud when I get good marks	1 2 3 4
I feel happy when I work on my writing.	1 2 3 4
I feel responsible for my writing assignment.	1 2 3 4

Додаток Є

Результати опитування (навчальна сесія 2017-2018 н. р.)

Stagies	Resultative	Causative	Integrative	Instrumental	Intrinsic	Extrinsic
Task	7%	93%	0%	100%	3%	97%
Stage I	10%	90%	2%	98%	15%	85%
Stage II	23%	77%	3%	97%	30%	70%
Stage III	78%	22%	18%	88%	61%	39%
Stage IV	81%	19%	62%	38%	78%	22%

Додаток Ж

Результати опитування (практична сесія)

Stragies	Resultative	Causative	Integrative	Instrumental	Intrinsic	Extrinsic
Task	19%	79%	23%	77%	18%	82%
Stage I	66%	34%	16%	84%	88%	12%

Додаток 3

**Результати анкетування п'яти вчителів, які впроваджували формативну
контрольно-оцінювальну стратегію у своїй педагогічній діяльності**

(I семестр, 2018-2019 н. р.)

<i>Дайте відповідь про свою експериментальну групу:</i>				
Питання	Так	Ні	Частково	Не знаю
1. Чи змінилось у Ваших учнів ставлення до навчання письмової взаємодії?	4		1	
2. Чи покращились у Ваших учнів уміння письма?	3		2	
3. Чи вплинуло впровадження котрольно-оцінювальних тактик на розвиток:				
а) учнівської автономії	2		3	
б) кооперативну взаємодію	4		2	
в) навички самооцінювання?	2		2	
4. Чи мала відсутність оцінок (балів) негативний вплив на роботу учнів?		2	2	1
5. Чи зручно було працювати з тактиками коментування?	3		2	
6. Чи видалась ефективною стратегія котролю та оцінювання як спілкування для Ваших учнів?	4		1	
7. Яку на Вашу думку мотиваційну орієнтацію демонстрували ваші учні:				

Додаток И

**Список опублікованих праць за темою дисертації та відомості про
апробацію результатів дисертації**

Статті у наукових фахових виданнях, затверджених МОН України

1. Сухенко, О. (2018). Мотиваційний компонент стратегії контролю й оцінювання у процесі навчання англійського письма в середній школі. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 4(15), 393-406.

2. Сухенко, О. (2020). Контроль та оцінювання в навчанні процесу створення англійського писемного тексту учнів середньої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 1(71), 219-226. doi:10.32840/1992-5786.2020.71-1.40

Статті в іноземних виданнях

3. Sukhenko, O. (2019). Fostering Learner Autonomy: Self-evaluation in Enhancing English Writing Skills. *Konteksty Pedagogiczne*, 1(12), 53–61. doi:10.19265/KP.2019.11253

Статті у наукових фахових виданнях України, які входять до міжнародних наукометричних баз даних

4. Любашенко, О., Сухенко, О. (2017). Лінгводидактична контрольньо-оцінювальна стратегія у процесі навчання як спілкування. *Ars Linguodidacticae*, 1(1), 4–10. doi:10.17721/2663-0303.2017.1.01
5. Сухенко, О. (2017). Аналіз наукового апарату контрольньо-оцінювальної стратегії в системі моніторингу якості навчання англійської мови. *European Humanities Studies: State and Society*, 4(4), 139-155. doi:10.38014/ehs-ss.2017.4-IV.00
6. Сухенко, О. (2018). Альтернативні прийоми оцінювання письмового мовлення в процесі навчання на уроках англійської мови. *Молодий вчений*, 6 (1), 168–171.

Тези науково-практичних конференцій

7. Сухенко, О. (2018). Ініціативний учнівський зворотний зв'язок у формуванні комунікативної компетентності на уроках англійської мови в середній школі. *Проблеми та перспективи розвитку освіти*. Матеріали науково-практичної конференції, м. Одеса, 22-23 червня 2018 р. (сс. 38–41). Херсон: Молодий вчений.
8. Сухенко, О. (2019). Типи навчального матеріалу та принципи його добору на етапах контролю сформованості англійської писемної компетентності в

середній школі. *Проблеми реформування педагогічної науки та освіти*. Матеріали науково-практичної конференції, м. Ужгород, 15-16 лютого 2019 р. (сс. 81–84). Херсон: Молодий вчений.

Навчальний посібник

9. Любашенко, О., Кавицька, Т., Сухенко, О. (2018). *Учитель-філолог у міжнародних проектах: проектна діяльність, мовний тренінг, дидактична майстерність/ Language teacher in International project: project activity, language training, teaching skills* (навч. посіб.). Київ: ВПЦ «Київський університет».

Конференції

1. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Київ, 23–25 листопада 2017 р., очно)
2. «Контроль та оцінювання як засоби оптимізації навчання мов» (м. Київ, 25–27 квітня 2018 р., очно)
3. «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (м. Одеса, 22-23 червня 2018 р., заочно)
4. «Проблеми реформування педагогічної науки та освіти» (м. Ужгород, 15-16 лютого 2019 р., заочно)
5. «Nauczyciel i uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej – konteksty zmian na temat Nauczyciel i uczeń w perspektywie społecznych przemian» (м. Бельсько-Бяла, 25 березня 2019 р., заочно).