

Тестова перевірка рівня сформованості англомовної компетентності у читанні у майбутніх філологів

У статті розглянуто засади розробки тестових завдань для перевірки іноземної читацької компетентності у майбутніх філологів, наведено результати опитування викладачів ВНЗ України щодо їх досвіду, зокрема у створенні тестів з читання. Автор наводить приклади розроблених тестових завдань різних типів та надає рекомендації щодо їх аналізу і вдосконалення.

Ключові слова: тестові завдання, майбутні філологи, англомовна читацька компетентність.

О. Г. Квасова. Тестовая проверка уровня сформированности англоязычной компетентности в чтении у будущих филологов

В статье изложены основы разработки тестовых заданий для проверки иноязычной компетентности в чтении у будущих филологов; приведены результаты анкетирования преподавателей вузов Украины по поводу их опыта в создании тестов для чтения. Автор приводит примеры тестовых заданий различных форматов, предлагая рекомендации для их анализа и усовершенствования.

Ключевые слова: тестовые задания, будущие филологи, англоязычная компетентность в чтении.

O. G. Kvasova. Developing tests to measure students' of linguistics reading skills

The article draws insights into the theory and practice of reading test design and development. The data of the study of Assessment Literacy of Ukrainian foreign language university teachers are presented and analysed. Finally, two case studies of teachers' developing test tasks in English are presented, recommendations to analyse and improve them are provided.

Key words: reading test tasks; students of linguistics, reading skills.

Тестова форма контролю розуміння інформації, отриманої під час читання іноземною мовою (ІМ), визнана в усьому світі як найбільш економічна, практична і така, що позбавлена суб'єктивності під час оцінювання. Перевірка рівня сформованості читацької компетентності англійською посідає вагомe місце у таких визначних комерційних тестових системах, як Кембриджський сертифікат (Cambridge ESOL), IELTS, TOEFL, TOEIC тощо, а також у відомих нам незалежних іспитах з ІМ, що проводяться, зокрема, для випускників середніх шкіл (Греція, Кіпр, Нідерланди, Латвія, Росія, Угорщина, Україна).

Питання тестової оцінки читацької компетентності досліджені у працях учених та дослідницьких колективів світу [1; 3; 5; 7; 12], проте окремо наголосимо на цінності теоретичного доробку британця Ч. Дж. Олдерсона (Ch. J. Alderson), викладеного у його монографії [6]. Не менш важливе значення має стисле та суто практично орієнтоване узагальнення його положень у вигляді керівництва до дії для кожного, хто займається розробленням тестів з англомовного читання. Маємо на увазі рекомендації щодо створення тестів з читання (а також з письма, аудіювання та говоріння), що є результатом проекту Британської Ради в Угорщині, який був очолений Ч. Дж. Олдерсоном; ці рекомендації розташовані на веб-сайті проекту (<http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/examreform/>).

Незважаючи на доступність інформації про те, як слід готувати тести з читання [1], тести, що розробляються викладачами у своїй навчально-контролюючій діяльності, повинні бути об'єктом колегіального розгляду і дискусії та (можливої) модифікації з метою їх удосконалення. На наш погляд, викладач, який створює тестові завдання, повинен зважати на такі правила: по-перше, успішною підготовка тесту може бути лише під час співпраці з колегами-однодумцями, які, якнайменше, виконують тест і упевняться в тому, що його дійсно можна виконати (інструкція зрозуміла, складність тексту відповідає рівню навченості тестованих, формат завдання знайомий студентам тощо), і, по-друге, вкажуть на наявність у тесту так званої «зовнішньої валідності» (відсутності фактичних або мовних помилок, гарного розташування на папері, охайного вигляду тощо). Неоціненною є допомога колег під час встановлення правильних відповідей для укладання ключів для завдань; варто брати до уваги і враження студентів від якості певного тесту як інструмента отримання об'єктивного уявлення про успішність навчання, отримане через «зворотний зв'язок». Іншими словами, ми вважаємо за необхідне залучати до процесу розробки тестів кілька викладачів, що працюють на одному курсі тощо, сприяти тому, щоб колеги охоче обговорювали проблеми й успіхи практики тестування між собою та, можливо, залучали до обговорення й обміну досвідом експертів іззовні.

Згадані вище правила стосуються процедури розроблення тесту для перевірки рівня сформованості умінь у будь-якому виді мовленнєвої діяльності (МД). Проте необхідно визначити, якою мірою і наскільки успішно викладачі, що працюють у вищій мовній школі, обізнані та використовують ці правила під час контролю успішності формування читацької компетентності своїх майбутніх колег. **Метою статті** є дати стислий огляд існуючої практики контролю й оцінювання читацької компетентності у вищій мовній школі, розглянути кілька конкретних прикладів (case studies) та надати деякі рекомендації щодо створення тестів з метою контролю рівня розуміння прочитаного.

Вибір саме читацької компетентності обумовлений роллю читання в оволодінні ІМ, розробленістю питання тестування умінь у цьому виді МД, про що йшлося вище, а також місцем, яке навчання читання посідає у нашій країні. Проаналізуємо дані, що отримані нами під час дослідження рівня професійної компетентності викладачів вищої школи щодо контролю та оцінки. Нами було проведено опитування із застосуванням сервісу *surveymonkey.com* у травні-серпні 2013 року; воно складалося із двох частин запитань, перша з яких мала на меті висвітлити шляхи покращення професійної компетентності з контролю та оцінки, якими користувалися опитувані протягом останніх трьох років, а друга була присвячена безпосередньо встановленню рівня досвідченості викладачів у питаннях розробки нестандартизованих, тобто «викладацьких», тестів. На першу частину запитань відповіли 53 респонденти, на другу – 35. Визнаємо, що опитування належить до методів дослідження, які є досить суб'єктивними, а кількість опитаних не є великою, проте вважаємо, що нам вдалося встановити найбільш поширені в Україні тенденції розробки та використання нестандартизованих, «викладацьких», тестів.

Отже, згідно з даними опитування [11], основною формою поточного контролю розвитку іншомовно-мовленнєвих компетентностей у ВНЗ України є перевірка домашнього завдання в тій чи іншій формі, в той час як використання «викладацьких» лексичних і граматичних тестів посідає лише п'яте місце – адже такі тести регулярно розробляють лише 64% опитаних. Щодо підсумкового контролю, то для здійснення останнього 73% респондентів розробляють власні тестові контрольні роботи, інші використовують тести, запропоновані авторами підручників за незначної адаптації. До складу підсумкових (модульних) контрольних робіт переважна кількість респондентів (94%) включає тестові завдання з читання – як розроблені самотужки, так і запозичені з наявних ресурсів

за умови їх відповідності рівню навченості студентів, тематиці, зручного і знайомого тестового формату [11, с. 171].

Викладачі, які вказали, що самостійно розробляють модульні контрольні роботи, віддають перевагу тестовим завданням для перевірки рівня сформованості лексичних і граматичних навичок (71%), а завдання на перевірку розуміння прочитаного посідають друге місце (62%). Говорячи про формати тестових завдань, що застосовуються укладачами тестів, то маємо таку картину: усі респонденти активно використовують формат «множинний вибір», тести на заповнення пропусків у тексті частинами речення або повними реченнями розробляють 61% і 52% респондентів відповідно. Також 52% викладачів застосовують формат «зіставлення запитань з частинами тексту/текстами» або «зіставлення заголовків/головних речень з частинами тексту/текстами». Серед інших форматів респонденти використовують такі: «короткі відповіді на запитання», заповнення пропусків у тексті параграфами, заповнення пропусків у тексті словами/словосполученнями, запропонованими у «банку» (banked gap-filling), але значно меншою мірою [11, с.174].

Прокоментуємо отримані дані. З одного боку, переважне використання лексико-граматичних тестів у модульних тестових контрольних може свідчити про те, що увага у контролі та оцінюванні іншомовної комунікативної компетентності зосереджується на перевірці не власне мовленнєвої компетентності, а на аспектах мови – лексиці та граматиці. Увагу, яка приділяється перевірці розвитку умінь читання, також можна пояснити традиційно вагомим місцем читання у вітчизняному навчанні ІМ.

З іншого боку, перелік тестових форматів, що переважно застосовуються укладачами тестових контрольних робіт, є досить обмеженим і таким, що включає, в основному, ті формати, розробка яких є більш знайомою або зручною викладачам. Огляд цих форматів запевняє, що усі ці формати мають на меті або перевірку лексико-граматичних навичок, або умінь читання. Іншими словами, визначаючи структуру модульної тестової контрольної роботи, викладачі, можливо, спираються не стільки на програмні вимоги і визначені ними уміння читання, які слід перевірити на певному етапі навчання, скільки на можливість застосувати той тестовий формат, у розробці якого вони мають досвід. На користь цієї точки зору можна навести такі дані нашого опитування: а) лише 50% укладачів тестів розробляють тестові завдання з писемного мовлення, що ми відносимо на рахунок складності створення дійсно валідного тестового завдання та шкали оцінки писемного продукту; б) лише

41% укладачів тестів самостійно розробляють тестові завдання з аудіювання, про труднощі якого ми наголошували у попередніх публікаціях [4].

Звідси випливає питання: чи означає це, що, всупереч логіці, вибір формату тесту керує вибором об'єкта контролю, тобто конструктом тесту, а не навпаки? Вважаємо, що відповідь на це запитання може бути знайдена шляхом глибокого та більш масштабного дослідження стану компетентності викладачів у тестуванні. Втім, як свідчать результати проведеного нами опитування, українські викладачі, в основному, охоче підвищують згадану компетентність через рефлексію власного досвіду, підкріпленого даними «зворотного зв'язку» зі студентами (85%), через аналіз та вивчення готових тестів, запропонованих авторами автентичних посібників (70%), а також через вивчення доступної україно- та англійської літератури з тестування (60%) [11, с.170]. Сподіваємось, що ця стаття стане у пригоді усім зазначеним категоріям викладачів.

Отже, для того щоб розробити дійсно якісний тест для перевірки компетентності у читанні англійською мовою, слід урахувати деякі важливі положення, які детальніше розкриємо нижче.

Перш за все, це – рівень володіння ІМ згідно із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (ЗЄР) та чітке усвідомлення того, що студенти повинні вміти робити з текстом – розуміти головну думку/основний зміст, деталі, імпліцитно висловлений зміст, знаходити у тексті необхідну інформацію та з якими швидкістю і якістю. Так, наприклад, на рівні В2 читач повинен уміти читати з великим ступенем незалежності (*a large degree of independence*), швидко розуміти основний зміст (*readily grasp the essential meaning*), швидко проглядати довгі і складні тексти для визначення значущої інформації (*scan quickly through long and complex texts, locating relevant details*); швидко визначати зміст і значущість інформації в різних текстах, приймати рішення про необхідність більш глибокого вивчення інформації (*quickly identify the content and relevance of news items, articles and reports on a wide range of professional topics, deciding whether closer study is worthwhile*) тощо [5, с.68-70].

Будь-який дескриптор виглядає неповним і неконкретним без визначення типу тексту і його характеристик. Під час читання на рівні В2 студенти повинні вміти «впоратися» з текстами різних типів (*different texts*) та більшого обсягу, що характеризуються багатим і неординарним словником (*broad active reading vocabulary, with high frequency idioms*) та належать до досить широкого тематичного кола, включаючи спеціалізовані тексти за їх фахом (*highly*

specialised sources within his/her field). На цьому рівні допускається звернення читачів до словників (*using appropriate reference sources selectively*), перерахування важких фрагментів тексту (*he/she can reread difficult sections*).

З метою уточнення дескрипторів ЗЄР Ч.Дж. Олдерсоном та його колегами виділені такі параметри тексту як джерело тексту, ступінь автентичності, тип дискурсу, до якого належить текст, сфери спілкування, тему, характер змісту (абстрактний, конкретний тощо), обсяг тексту (у словах), характер актуалізованого у тексті словника (частотний, ідіоматичний тощо) та складність граматичних структур [7, с.13-17]. По-друге, зауважують дослідники, слід визначитися, який саме тип, жанр вид тексту студент повинен уміти читати на кожному з рівнів. Як наслідок, вони формулюють такі вимоги до текстів, що служать матеріалом для розробки тестових завдань, а саме: тексти мають бути лише автентичними, тому що можливі скорочення, що не руйнують задуму автора, виключення деяких занадто специфічних термінів, прізвищ, ідіом, сленгу, які потребують додаткових багатослівних пояснень або не є актуальними для студентів; тексти мають бути відібрані з різноманітних джерел, відображаючи все розмаїття матеріалів для читання; зміст текстів має відображати вікові та професійні інтереси студентів; типи тестових завдань для читання мають відповідати типу дискурсу кожного тексту, типу інформації, що має бути вилученою з тексту (абстрактна, конкретна), і способу, в який вона подається (імпліцитно, експліцитно).

Зауважимо також, що часто вибір тексту «підказує» розробникові тестового завдання, для перевірки яких умінь читання він може бути застосований, що, у свою чергу, підказує, яким тестовим форматом краще скористатися. Так, наприклад, для перевірки умінь швидкого, пошукового виду читання дуже популярним є формат «зіставлення текстів/частин тексту із запитаннями». Вважається, що розробити тестове завдання такого типу не потребує високої компетентності у тестуванні з боку укладача. Наведемо конкретні приклади розробки завдання згаданого типу двома різними викладачами та проаналізуємо їх (case study 1).

Викладачам було запропоновано розробити тестове завдання на основі запропонованого тексту, а саме: розробити інструкцію (рубрику) до завдання, поставити тестові запитання (не менше п'ятьох), надати ключі та, зрештою, визначити рівень ЗЄР, на якому створене завдання може бути використане. Наведемо текст [8, с. 45], до якого розроблялися тестові завдання.

Shopping in the Old Town of Edinburgh

A

Designs on Cashmere
 Come and visit the cashmere specialists. See the usual and the unusual in cashmere. Shop in a friendly, relaxed atmosphere - no pressure to buy. Custom-made sweater service available.
 Mail order catalogue too.
 28 High Street, Royal Mile,
 Edinburgh
 Tel: 031 556 6394

B

Royal Mile Pharmacy
 Just up from John Knox's house in the High Street is the Royal Mile Pharmacy.
 We specialise in Films; Toiletries; Medicine; Herbal Remedies; One Hour Film Processing
 67 High Street,
 Edinburgh, EH1 1SR.
 Tel: 031 556 1971

C

Rock Sensations
 A rock shop of a different kind on the Grassmarket. Rock Sensations specialises in rock'n'roll memorabilia and novelties, recapturing the spirit of the 50s and 60s. The shop's centrepiece is a fully operational antique Seeburg jukebox, stocked with old Beatles and Elvis 45s.
 Open Mon – Sat
 9.30am - 5.30pm
 & 11.30am – 4.30pm Sun
 108 West Bow, Edinburgh.
 Tel: 031 225 7710

D

The Castle Books
 This family business established in 1980 has a large selection of Scottish art, children's, travel, natural history, literature and many other subjects. Rare and second-hand books bought and sold.
 Member of P.B. F.A.
 Open Mon – Sat
 12 noon - 5 pm.
 204 Canongate,
 The Royal Mile, Edinburgh, EH8 8 DQ.
 Tel: 031 556 0624

E

Scottish Countrywear
 Scottish Countrywear (just a stone's throw from the Castle). For a superb range of top quality Scottish and Celtic design in Shetland, Lambs Wool and Cashmere. Representing Belinda Robertson, Smith & Telford and Johnstons of Elgin. We also stock a huge range of outdoor wear.
 514 Castlehill, Edinburgh.
 Tel: 031 226 5323.

F

Edinburgh Woollen Mill
 Just below the famous Edinburgh Castle, the Edinburgh Woollen Mill offers traditional Scottish knitwear and garments of high quality direct from our own mills. Also a large selection of Scottish food, and gifts in a range of tartans.
 Natural value guaranteed!
 453-455 Lawnmarket,
 Edinburgh,
 EH1 2NT.
 Tel: 031 225 1525

Як бачимо, це не цілісний текст, а шість рекламних оголошень, які повідомляють покупцям інформацію про товари та послуги, які можна отримати у кожному з них. Тексти невеликі за обсягом, містять дуже конкретну інформацію, багато назв, деяку низькочастотну лексику. Наведемо перший приклад оригінальних тестових завдань.

(1.1) Read the descriptions below about six shops in Edinburgh. Then read the sentences that follow and, for each one, write the letter of the shop referred to in the corresponding blank. The first one has been done for you. Each item is worth 1 point.

0. This shop specializes in music	C
1. At this shop you can buy new and used items.	
2. At this shop you can have photographs made.	
3. This shop has clothes that are different from what you find in most places.	
4. This shop has a place where produce some of the items sold.	
5. This shop is open on Sundays.	

Key: 1 – D; 2 – B; 3 – A; 4 – F; 5 – C.
 CEFR level A 2.

Наведемо другий приклад.

(1.2) You are going to read six advertisements for shops in Edinburgh. For questions 1-12, choose from the shops A-F. Some shops may be chosen more than once. Put your answers in the boxes. There is an example at the beginning (0).

is run by family members?	0	D		
are located close to the Castle?	1		2	
sells records and souvenirs?	3			
offers knitwear made to measure?	4			
sells woolen wear of famous Scottish brands?	5			
is open on Sunday?	6			
offers traditional food?	7			
offers quick service to photographers?	8			
sell vintage objects?	9		10	
offer both shopping and relaxation?	11		12	

Score: 12 points

Answer key

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
D	E	F	C	A	E	E	C	B	C	D	A	C

CEFR level B 1

Для аналізу двох завдань пропонуємо взяти до уваги такі аспекти:

1. Чи відповідає рівень складності завдання (складність тексту + складність запитань + складність мови інструкції/рубрики) рівню ЗЕР? Якщо так, то якою мірою?
2. На перевірку яких умінь спрямоване тестове завдання (власне з читання або інше)?
3. Наскільки повно відповідає контекст (тематика текстів) меті читання? Наскільки автентичним є тестове завдання (відповідає цілям читання у реальному житті)?
4. Наскільки повно запропоновані запитання перевіряють розуміння усього тексту (чи є достатньою кількістю запитань)?
5. Чи наявний приклад виконання завдання? Чи вказано, де позначати відповіді?
6. Наскільки мова, якою сформульована інструкція, відповідає зазначеному рівню ЗЕР? Яка з інструкцій більш чітка і зрозуміла? Чому?
7. Наскільки складні власне запитання (чи застосовані дослівні повторення фрагментів тексту, що полегшує визначення відповіді; чи застосоване перефразування, що призводить до більш глибокого розуміння інформації)?
8. Наскільки зручним для сприйняття тестованим є розташування інструкції, запитань? В якому з випадків – (1) або (2) – краще розташувати запитання перед текстом, а в якому – після нього? Чому саме? Від чого це залежить?

Як бачимо, укладання тестового завдання формату «зіставлення» не є легким. Ще більш складним і таким, що містить безліч «пасток» (pitfalls) для його розробника, є завдання формату «множинний вибір». Про цей тип завдання відома тестолог К. Кум (Ch. Coombe) зазначає, що множинний вибір – це найскладніший для розробки вчителями тип завдання. Незважаючи на те, що багато людей вважають його спрощеним, насправді цей формат використовується для інтелектуально складних завдань [9, с.17]. Втім, цей найскладніший формат, як було зазначено вище, належить до найбільш популярних серед опитаних українських викладачів та використовується і під час перевірки лексико-граматичних навичок, і детального розуміння текстів, сприйнятих під час читання та аудіювання.

Отже, розглянемо другий приклад, який стосується розроблення тестових завдань «множинний вибір», спрямованих на перевірку імпліцитної інформації у художньому тексті, а саме розуміння невербальних засобів комунікації на рівні локального контексту (рівень B2). Зауважимо, що, згідно з думкою відомих тестологів [6, 12], саме цей формат є найбільш придатним для встановлення ступеня розуміння тестованими ледь відчутних, імпліцитних смислів у такому складному типі тексту, яким є твір сучасної англійської літератури.

Наведемо перший варіант тестових завдань (2.1.) у лівій колонці, а модифікований після проведеного пілотування (2.2.) – у правій [2, с.17-19]¹.

Варіант (2.1.) до модифікації	Варіант (2.2.) після модифікації
Read the passages below and answer the questions choosing the best answer (A-D)	Read passages (7-10) below. For questions that follow the passages, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text. Underline the fragments of the text which helped you answer the questions.
<p>(7) “Sean (the father) peered over their (the doctors’) shoulders (watching his new born kid). ‘She’s perfect,’ he said, turning to me (the mother), but the words curled up at the end like a puppy’s tail, looking for approval.....</p> <p>Perfect babies didn’t sob so hard that you could feel your own heart tearing down the center...” [Picoult J. “Handle with Care”, pp.5-6].</p>	
<p>Which of the following is an unstated assumption made by the author?</p>	
<p>a) Being concentrated on the baby the father was completely oblivious to the outer world.</p> <p>b) The father was afraid that something could have happened to his wife.</p> <p>ñ) Both parents were completely happy watching their new born kid.</p> <p>d) The father had a turmoil of feelings starting from happiness to frustration or even fear.</p>	<p>A The father admired his new born daughter finding her beautiful.</p> <p>B The father feared lest his wife should share his admiration.</p> <p>C The father was apprehensive that something might be wrong with the baby.</p> <p>D The father couldn’t decide if his baby was really a beauty.</p>

¹ Ми наводимо лише три завдання субтесту, оскільки завдання 9 не зазнало під час модифікації жодних змін.

(8) *"I listened, rapt, as Nicola Safford's clear, well-modulated voice, echoed off the stone walls of the 13th-century church, revealing yet more admirable facets to her father's character. Finally softening her tone, lowering her gaze, and blinking back tears that very nearly convinced me, she spoke of the love she had to her father... Her last words, delivered at a slow pace, the volume swelling, the pitch deeper, resonated like the closing chord of a great symphony. Nor do I think I imagined the slightly awkward moment that followed, in which the impulse to applaud had to be quelled by the mourners."* [Berry A. *"The Hungry Ghosts"*, p.14].

How is Nicola Safford's speech perceived by the narrator?

a) Nicola was struggling with her sad emotions delivering the speech.	A It was too theatrical for the occasion.
b) Nicola's speech was heart-felt.	B It was spontaneous, generous and heart-felt.
c) The narrator was not convinced of Nicola's sincerity.	C It was thoroughly prepared and captivating.
d) The narrator enjoyed Nicola's manner of giving the speech.	D It was uneven as Nicola was struggling with emotions.

(10)... *On the back cover there was a small black and white photo. I gazed at it, my mouth in a bitter-sweet twist. Look at her, all delicate and wide-eyed and blondy and tendrilly, like a long-limbed, slender angel. And they say the camera never lies...*

I almost felt that I shouldn't have to pay the book – not only had the author stolen the man I'd loved the most, but she'd written a book about me... [Keyes M., *"The Other Side of the Story"*, pp. 27-28].

How did the narrator feel about the girl in the photo?

a) The narrator was happy to see that the girl in the photo looked stylish.	A She was impressed by the girl's good looks.
b) The narrator hoped that the girl in the photo wouldn't have been so impeccable.	B The narrator mistrusted the girl's angelic beauty.
c) The narrator compared the girl in the photo to some ugly creature.	C The girl's image stirred the emotions the narrator couldn't explain.
d) The narrator envied the girl in the photo.	D The narrator envied the girl in the photo.

Для порівняння та аналізу наведених варіантів тестових завдань пропонуємо взяти до уваги правила створення тестового завдання «множинний вибір», які адаптовані нами за К.Кум [9, с.17-18:

1. Оптимальна кількість опцій (варіантів відповідей) у тестовому завданні з читання – чотири.
2. Із чотирьох опцій одна є абсолютно правильною, а три інших є дистракторами. Усі дистрактори мають бути ймовірними з точки зору змісту тексту.
3. Усі опції повинні бути приблизно однієї довжини, оскільки доведено, що студенти вважають правильною найдовшу з опцій.
4. Мова, якою сформульовані запитання та опції, повинна бути недвозначною і чіткою. Лінгвістична форма запитань та опцій не повинна бути складнішою, ніж мова власне тексту, розуміння якого перевіряється.
5. Усі опції повинні мати уніфіковану форму (частина мови, якщо відповідь однослівна; синтаксична структура, якщо опцію складають повні речення).
6. Запитання та опції повинні бути сформульовані так, щоб визначення правильної відповіді залежало не від фонових або загальних знань, а від інформації, що міститься у тексті.
7. Слід запобігати: а) дослівного повторення у дистракторах словосполучень, використаних у тексті, б) дистракторів, які є занадто «прозорими» та підказують правильну відповідь, в) використання у дистракторах таких слів як "mostly", "completely", "almost" тощо, які висловлюють особливий ступінь/якість явища і через це роблять опцію нерівноправним дистрактором.
8. Загалом серед чотирьох опцій лише одна є абсолютно правильною, друга є абсолютно неправильною, третя є правильною з точки зору відображення загального смислу, а четверта – є теж правильною, але у занадто вузькому для даного контексту смислі.
9. Запитання та опції повинні бути сформульовані граматною англійською, без граматичних та інших помилок.
10. Запитання можуть мати різну форму (питальну, речення, яке слід доповнити варіантами відповідей, речення, що містять пропуски тощо), проте краще, якщо скрізь тестове завдання, форма запитань є однаковими.
11. Правильну відповідь не слід розмішувати завжди під однією й тією самою літерою, наприклад С.
12. Якщо усі дистрактори починаються з одного й того ж слова/словосполучення, його/їх краще винести до запитання.
13. Слід уникати застосування у опціях "all of the above", "none of the above", or "a, b, and sometimes c, but never d". Це додає труднощів тестованим і може стати причиною неправильної оцінки їх читацької компетентності.

Перелік вимог до якісного завдання формату «множинний вибір» свідчить про велику відповідальність викладача, який обирає для себе розроблення та використання тестового завдання цього типу, якщо планує досягти дійсно високої якості тесту. Наведений приклад, як нам видається, дозволив проілюструвати мету використання формату «множинний вибір», а також необхідність пілотування завдання та його наступної модифікації.

На завершення наведемо точку зору українських викладачів, висловлену ними майже одногласно: підвищення професійної компетентності щодо тестування є вимогою часу і, незважаючи на досить високий її рівень порівняно із зарубіжними колегами, українські викладачі ІМ готові брати участь у заходах, які сприяли б її підвищенню, зокрема за допомогою електронних навчальних платформ. У створенні таких платформ ми і вбачаємо подальшу перспективу подальших досліджень.

Література

1. Гнаповська Л.В., Квасова О.Г. Оцінювання вмінь читання: з досвіду пілотування тестових завдань в межах Проекту незалежного тестування з іноземних мов // Іноземні мови. – 2007. – № 2. – С. 3-10.
2. Дука М.В. How to Read Non-Verbal Signals in Fiction (тексти та завдання для домашнього читання) : навчальний посібник для студентів мовних спеціальностей (англійською мовою). – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2014. – 144 с.
3. Квасова О.Г. Основи тестування іншомовних на-

- вичок і вмінь/ Навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ленвіт, 2009. – 117 с.
4. Квасова О.Г. Розробка тестових завдань для розвитку і контролю умінь англомовного аудіювання у вищому навчальному закладі // Іноземні мови. – 2013. – №2 (74). – С. 19-23.
 5. Кожевникова Л.А. Основные параметры тестового задания для измерения уровня сформированности умений (на примере чтения) // Вестник СамГУ, 2007. №3 (53). – С. 216-222.
 6. Alderson Ch. J. Assessing Reading. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 398 p.
 7. Alderson J.C. et al. Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project // Language Assessment Quarterly, 3(1), 2006. – P. 3-30.
 8. Alderson J.C., Cseresznyes, M. Into Europe. Prepare for Modern English Exams. Reading and Use of English. – Budapest, 2005. – 289 p.
 9. Coombe Ch., Hublely N. Fundamentals of Language Assessment [Електронний ресурс]. Режим доступу:: <http://www.christinecoombe.com>.
 10. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. – Cambridge: CUP, 2001. – 260 p.
 11. Kvasova O., Kavyt'ska T. Language Learning in Higher Education. Volume 4, Issue 1, Pages 159–177, ISSN (Online) 2191-6128, ISSN (Print) 2191-611X, DOI: [10.1515/cercles-2014-0010](https://doi.org/10.1515/cercles-2014-0010), May 2014.
 12. Urquhart, S. & C. J. Weir. Reading in a Second Language: Process, Product and Practice. Harlow: Longman, 1998. – 360 p.

Отримано 15.09.2014



From https://devrick.files.wordpress.com/2013/05/947248_10200548670712995_142350548_n.jpg