

Сучасні підходи до контролю та оцінювання іншомовної міжкультурної компетентності

У статті представлено огляд сучасних зарубіжних підходів до контролю та оцінювання міжкультурної комунікативної компетентності, аналізуються спроби визначення її конструкту як вихідної ланки у процесі контролю та оцінювання, наводиться та аналізується приклад визначення конструкту та розробки методів оцінювання у межах одного з європейських освітніх проєктів, а також окреслюються перспективи розвитку контролю й оцінювання міжкультурної компетентності в українському освітньому контексті.

Ключові слова: міжкультурна комунікативна компетентність, контроль та оцінювання, конструкт, методи контролю та оцінювання.

Квасова О.Г. *Современные подходы к контролю и оцениванию иноязычной межкультурной компетентности*

В статье рассматриваются современные зарубежные подходы к контролю и оцениванию межкультурной коммуникативной компетентности, анализируются результаты определения учебными конструкта для оценивания упомянутой компетентности, приводится и анализируется опыт исследования конструкта, методов контроля и оценивания в рамках одного из европейских образовательных проєктов, определяются перспективы развития контроля и оценивания межкультурной компетентности в контексте образования в Украине.

Ключевые слова: межкультурная коммуникативная компетентность, контроль и оценивание, конструкт, методы контроля и оценивания.

Kvasova O.G. *Current Trends in Assessment of Intercultural Communicative Competence*

In the paper, the author makes an overview of current trends in assessment of intercultural communicative competence, with a particular focus on efforts in defining its construct over the past years, draws insights from one of the latest researches into intercultural competence assessment, outlines perspectives of intercultural competence assessment in Ukrainian context.

Key words: intercultural communicative competence, assessment, construct, types and methods of assessment.

Протягом другої половини попереднього століття політичні, економічні та культурні зміни значно вплинули на фізичне і ментальне обличчя європейського континенту, що знайшло своє відображення у сфері наукових, зокрема гуманітарних, досліджень. Так, англomовний термінологічний лексикон культурології, прикладної лінгвістики та лінгводидактики поповнився такими прикметниками як *sociocultural/cross-cultural/trans-cultural/intercultural* у сполученні з такими термінами як *competence/approach/dimension*, а концепти, які вони описують, стали предметом розгляду низки як європейських, американських, австралійських учених (М. Вугам,

G. Zarate, G. Neuner, C. Kramsh, L. Sercu, A.J. Liddicoat, A. Scarino, F. Dervin, A.E. Fantini, D. Deardoff, I. Lazar), так і науковців які працюють на пострадянському просторі (В.В.Сафонова, С.Г.Тер-Мінасова, П.В.Сисоєв, Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольський, Л.П. Голованчук, О.Л. Красковська, М.Л.Писанко, С.І. Шукліна, С.О. Могильовцев, Т.В.Починок та інші).

Сьогодні завдяки теоретичному доробку названих дослідників і втіленню його у практику навчання іноземних мов (ІМ) навряд чи знайдеться місце сумніву щодо необхідності співвивчення мов і культур, а консенсус, нещодавно знайдений вітчизняними освітянами у тлумаченні термінів «компетенція» і «компетентність», дозволяє визначити мету такого співвивчення: формування міжкультурної компетентності (МКК). Під МКК ми розуміємо здатність та/або готовність особистості адекватно застосовувати власні іншомовні лінгвістичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну, соціокультурну і соціальну компетенції під час взаємодії з представниками іншої культури/інших культур.

Оскільки навчання будь-якої діяльності є невід'ємним від контролю і оцінювання (КіО) його результатів, а також з огляду на усвідомлення освітянами необхідності керуватися як у навчанні, так і під час КіО спільними стандартами, то порушення питання КіО МКК, володіння якою деякі європейські науковці розглядають майже як запоруку ефективного розвитку мультикультуралізму, не може не бути актуальним. Тому метою статті є огляд сучасних зарубіжних підходів до КіО МКК, оскільки вони майже відсутні на сторінках вітчизняних періодичних науково-методичних видань, і саме тому іноді залишаються поза увагою учителів та викладачів ІМ. У фокусі нашого розгляду є проблема визначення конструкту МКК як вихідної ланки у процесі КіО¹. Пропонується також спроба аналізу методів і процедур КіО МКК на прикладі одного з європейських освітніх проєктів, окреслюються перспективи розвитку КіО МКК в українському освітньому контексті.

Почнемо із першоджерел. Питання компетентності, яку сьогодні називають МКК, ледве не вперше було порушено й еволюціонувало у працях, зокрема, Ван Ека і М.Трима (J. Van Ek & M. Trim) протягом 1986-1991 років. Згідно із визначенням, зробленим ними у 1991 році, соціокультурна компетентність є однією із складників комунікативної компетентності і визначається як здатність до адекватної взаємодії у ситуаціях повсякденного

¹Під конструктом (або психологічним конструктом) у тестології розуміються визначені вченими специфічні когнітивні дії, що виконуються мозком людини під час виконання певних завдань, а якість виконання цих дій, зареєстрована за допомогою відповідних методів КіО, служить індикатором рівня навченості [1, с.118; 3, с.21]. Поза контекстом тестології поняття «конструкт» асоціюється із відомим усім освітянам поняттям «об'єкт контролю».

життя, встановлення і підтримки соціальних контактів за допомогою ІМ [14, с.102].

Найповнішою і найчіткішою, а тому й найбільш придатною до визначення конструкту КіО багатьма вченими [12; 21; 24] і досі вважається модель МКК, що розроблена М.Байрамом і Ж.Зарате (М. Byram & G. Zarate). У 1994-97 роках вона визначалася її авторами як «соціокультурна» [8], хоча вже кількома роками пізніше почала згадуватися ними як «міжкультурна» (*intercultural*) [5;6]. Зауважимо, що дискусія щодо принципів розбіжностей між термінами «соціокультурна» та «міжкультурна» не є метою нашої статті. Процитуємо принагідно думку авторів, які раніше за багатьох інших почали використовувати обидва терміни, про те, що «термін має сенс лише для визначення напрямів для роботи» [8, с.8]. У нашому випадку ми зосередимось на проблемі, як виміряти й оцінити рівень сформованості МКК учнів/студентів, адже, як розпочав одну із своїх статей М.Байрам (М. Byram) *'If it isn't tested, it's not taught'* (Якщо це не можна оцінити, хіба ж цього навчили?) [5, с.8].

Відповідно до моделі МКК, створеної М.Байрамом і Ж.Зарате (М. Byram & G. Zarate), МКК включає: «знання/знання чогось» (*"savoir"*), «уміння або знання як діяти» (*"savoir-faire"*, *"capacité"*, *"aptitude"*), «цінності» (*"valeurs"*) та «поведінку» (*"comportement"*) [8, с.8]. Пізніше модель було доповнено компонентом «знання як культурна обізнаність» (*"savoirs engager"*), яка і вважається ядром цієї моделі МКК [6, с.54]. У подальшому описана модель була розвинена і покладена в основу вагомих документів Ради Європи [7; 10]. Вона, як і власне Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, не уникнула критики щодо змісту деяких з її компонентів та їх побудови на суперечливих і недостатньо обґрунтованих твердженнях [12, с.21-22].

Дискусія, що точиться навколо компонентної моделі МКК, пояснюється необхідністю знайти якомога точнішу відповідь на найвагоміше із запитань – чого навчати? Із визначеністю змісту навчання прямо пов'язане й визначення конструкту для КіО, адже для того щоб щось оцінити, треба мати чітку уяву, по-перше, що саме слід оцінювати, по-друге, які методи оцінки можуть бути адекватними для цього та, по-третє, довести валідність і конструкту, і методів КіО.

Передумовою визначення конструкту МКК є чітке виокремлення усіх складників цього складного явища таким чином, щоб усі вони піддавалися «реєстрації» тобто КіО [24, с.19]. Цікаво, що збірка, яка містить, серед інших, кілька статей щодо вимірювання МКК, має назву «Як виміряти те, що виміряти неможливо» (*Testing the Untestable in Language Education*). Виділяючи, слідом за М. Байрамом (М. Byram), базові компоненти МКК – знання, уміння, ставлення/якості, на перші позиції у структурі МКК, названі дослідники ставлять афективний компонент, до якого відносять: повагу до іншої культури/інших культур, відкритість або готовність до пізнання іншої культури/інших культур, відсутність упередженого

ставлення до них [11], відчуття індивідом власного позитивного іміджу, відкритість для соціальних контактів [цитоване за 24, с. 21-22], а також гнучкість, почуття гумору, терпіння, відкритість, цікавість, емпатію, толерантність до неоднозначного, уміння утримуватися від висловлення думок [15].

Показовим є той факт, що у згаданих моделях МКК когнітивний компонент – знання, – посідає лише другу або третю позицію. Ми пояснюємо домінуючу роль особистісно-поведінкового компонента умовами, у яких формується модельована МКК, тобто безпосереднього перебування у між- або мультикультурному контекстах, адже погоджуємося із К.Крамш (С. Kramersch) у тому, що формування МКК у її вербальному та невербальному вимірах є контекстно обумовленим. Успіх будь-якої комунікації, – пише дослідниця, залежить від сприйняття індивідом контексту спілкування, а той, у свою чергу, створюється комунікатором [17, с.49-50]. Зрештою формування МКК у професійній сфері має чітку орієнтацію на успішність розвитку міжкультурних відносин працівників для успіху бізнесу [24, с.22], що є дуже впливовим мотивуючим фактором як для тих, хто навчається, так і для розвитку економічних стосунків загалом.

Випереджаючи можливе запитання – навіщо розглядати дуже специфічні умови формування і КіО МКК², якщо вони майже відсутні у нашому вітчизняному контексті, зауважимо, що, по-перше, знайомство з позитивним досвідом імплементації теоретичних викладів ще ніколи не заважало розвиткові наукової думки, а, по-друге, з огляду на те, що глобалізований світ змінюється швидко, можливо, згадані інструменти КіО МКК стануть незабаром принагідними і в українській професійній освіті.

Повернемося, однак, від опису успіхів формування і КіО МКК учасників МК професійних і навчальних колективів до розгляду конструкту МКК, яка має формуватися і бути оціненою в інших умовах – умовах іншомовної освіти, що відбувається в аудиторії, у штучному іншомовному культурному середовищі. Чи можливо повноцінно розвивати МКК за таких умов – у межах парадигми «засвоєння», а не парадигми «співучасті»?

У практичних порадах учителям/викладачам, розроблених Радою Європи, визнається складність цього завдання, а у формулюванні цілей МК освіти наголошується на «одночасному формуванні СК і лінгвістичної компетенції, підготовки учнів/студентів до взаємодії з носіями інших культур, вихованні у них розуміння та прийняття носіїв інших культур, притаманних ним цінностей та норм поведінки, а також допомозі учням/студентам усвідомити МК освіту як таку, що збагачує і розвиває їх особистість» [7, с.10]. Л.Серку (L.Sercu) також стверджує, що, на відміну від навчання професійно орієнтованої ІМ, у загальній мовній освіті все ще домінують ідеї гуманістичного виховання. Тому, узагальнюючи сучасні цілі навчання ІМ у МК вимірі, вчений розподіляє їх за приналежністю до «трьох освітніх китів», а саме

¹До речі, вченими розроблено 86 інструментів КіО МКК у діловій сфері спілкування [цит. за 24, с. 32].

знань, умінь і якостей/ставлень, і, власне, в такий спосіб визначає конструкт МКК. Оскільки кожна із виокремлених автором цілей може бути використана вчителями/викладачами для розробки завдань для формування та оцінки МКК, наведемо запропонований Л.Серку (L.Sercu) конструкт повністю у таблиці 1 [24, с.23].

Як видно із викладеного у таблиці, оцінка МКК повинна здійснюватися з урахуванням та оцінкою субкомпетентностей, що входять до її складу: поряд з оцінкою іншомовної комунікативної компетентності необхідно оцінювати і здатність «читати», розуміти, тлумачити іншу культуру/інші культури, здатність систематизувати отриману МК інформацію і відводити їй чільне місце у своєму світогляді, навчальні уміння (вивчати ІМ і іншомовну культуру), власне уміння міжособистісного спілкування й інтеракції і здатність до критичного мислення [24, с.24].

Ідеальним засобом вимірювання МКК, розмірковує Л.Серку (L.Sercu), міг би стати холістичний метод¹. За його допомогою можна було б оцінювати МКК через наочні прояви МК знань, умінь і ставлень учнів/студентів – їх певні дії та поведінку. Наприклад, той факт, що учень/студент читає автентичні іншомовні тексти і ставить запитання щодо адекватності тих чи інших вчинків під час МК комунікації тощо, демонструє, що він дійсно глибоко вмотивований зрозуміти іншу культуру. Більш конкретно вираження оцінки холістичний метод КіО міг би отримати за допомогою анкет, використаних як інструмент самооцінки. Наприклад, учні/студенти могли б дати відповіді (у балах) на такі запитання: «Як часто Ви робите щось з метою пізнати іншомовну культуру (читаєте книжки тощо)?» або «Наскільки вагомим

Ви вважаєте певне уміння (напр., уміння розпочати бесіду відповідно до прийнятих культурних норм)?» і навіть «Наскільки компетентним у іншомовній культурі Ви вважаєте себе?». Самооцінку можна було б здійснювати й за допомогою дескрипторів, подібних до вже добре відомих, запропонованих Радою Європи. Прикладами дескрипторів могли б служити такі: «Зустрівши іноземних юнаків, я можу з легкістю вступити з ними у контакт» або «Мені важко пояснити явища моєї рідної культури, наприклад, чому ми святкуємо Перше травня і не ходимо в цей день до школи» [24, с.25].² Таким чином, холістичний метод включав би в себе різні інструменти оцінювання та, зрештою, знайшов би своє вираження у деякому «індексі» володіння МКК. Але навіть якби цей метод існував, він би втратив право називатися «холістичним» або «цілісним».

Тому, констатуємо комплексність і багатомірність конструкту МКК, а також ще більшу складність намагання зробити її компоненти «прозорими» для виміру та оцінки [21], сучасні дослідники стверджують можливість виміряти компоненти конструкту МКК окремо, після чого взяти усі показники до уваги і зробити висновки щодо рівня розвитку МКК певного учня/студента. Таким чином, цілісна природа МКК і холістичний метод її оцінювання на деякий час, за виразом А.Скаріно, відійдуть на задній план, а аналітична оцінка її компонентів – на передній [23, с.3]. Головне, застерігає Л.Серку (L.Sercu), щоб розробники методів КіО МКК були дуже уважними й ретельними, враховуючи ступінь взаємозалежності між різними компонентами конструкту [24, с.28], а також виважено підходили до вибору інструментів їх оцінювання.

Таблиця 1

Компоненти моделі міжкультурної компетентності (контекст загальної іншомовної освіти)

Допомогти учню/студенту у вдосконаленні вивчення іншомовної культури	Допомогти учню/студенту у вдосконаленні МК комунікативних умінь	Допомогти учню/студенту усвідомити себе суб'єктом МК відносин
<p><i>Навчальні цілі:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – вдосконалити мовні компетентності для МК спілкування; – набути культурно-специфічних та загальнокультурних знань; – усвідомити подібність та/або відмінність у політичній, економічній, культурній тощо сферах життя спільнот різних культур; – усвідомити способи впливу культури на мову та спілкування; – зрозуміти освітні вимоги до змісту процесу навчання; – усвідомити оптимальні для себе способи вивчення іншої культури (напр., через прямі чи опосередковані контакти; в холістичний чи аналітичний спосіб); – усвідомити переваги та/або недоліки групового та індивідуального навчання іншомовної культури; – знати й розуміти критерії оцінювання та навчальні цілі засвоєння іншомовної культури. 	<p><i>Навчальні цілі:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – набути вміння оперувати культурними та МК знаннями, ставленнями й уміннями в межах реального спілкування та в МК діалозі (до вмінь належать і мовленнєві уміння); – набути вміння роз'яснювати власне розуміння культури крізь призму розуміння культури іншими; – набути здатності спілкуватися у межах МК діалогу і вчитися на цьому досвіді; – набути здатності оперувати метакогнітивними стратегіями, скеровуючи власне навчання та навчання колег іншомовної культури; – набути вміння оцінювати власний навчальний результат та навчальний процес. 	<p><i>Навчальні цілі:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – розвивати МК чутливість (дбайливість та уважність) до спірних питань, що можуть виникати під час МК взаємодії; – розвивати позитивне ставлення до розвитку МКК та власне взаємодії у МК середовищі; – розвивати бажання/готовність до інтеракції з представниками інших культур і вчитися під час неї; – розвивати здатність оцінювати себе як суб'єкта МК комунікації.

¹Холістичний (цілісний) метод є методом оцінки так званого «загального враження», яке складає писемне або усне мовлення тестованих на того, хто їх перевіряє. В ролі останнього можуть виступати, по-перше, носії ІМ, і, по-друге, високо кваліфіковані і досвідчені фахівці з КіО.

²Цікаво, що у 2010 році Л. Серку (L.Sercu) пише про брак такого методу, хоча навряд чи йому в той час були невідомі результати щонайменше двох європейських проектів, в яких було застосовано саме цю ідею розробки шкал дескрипторів для оцінки МКК [9; 18].

Так, для перевірки МК знань існує шістнадцять прототипів методів, а саме: тестові завдання множинного вибору; методи «культурний асимілятор» і моделювання міжкультурних конфліктів, які знайшли поширене використання у США, проблемні завдання щодо вирішення міжкультурних конфліктних ситуацій, письмові або усні відповіді на запитання щодо адекватності поведінки або значущості певного факту у певній культурі; аналіз прикладів поведінки носіїв культури у певних ситуаціях, зафіксованих за допомогою відео; вербальний опис типової або малоїмовірної ситуації СК поведінки; звіт про прочитане; інтеракція у певних симульованих ситуаціях; аналіз культурної значущості підкреслених у писемному тексті слів/словосполучень; встановлення культурно значущих рис уривка літературного тексту; опис фотокартки/малюнка, що відображають соціокультурну поведінку у ситуації, типовій для певного МКК середовища; коментування й аналіз соціолінгвістичної поведінки індивідів під час або після прослуховування/перегляду аудіо/відеоматеріалів, зокрема для встановлення і пояснення причин непорозуміння між комунікантами; виявлення орієнтації учнів у джерелах знаходження СК інформації; викладення і тлумачення власних спостережень явищ та процесів, що мають місце у МК середовищі [24, с.26].

Останній з перелічених методів, окрім оцінювання СК знань, є досить придатним засобом оцінювання та/або самооцінювання здатності вивчати іншомовну культуру (метакогнітивний компонент конструкту МКК за Л.Серку), зокрема через аналіз викладу СК спостережень учнів/студентів – письмових звітів – самоаналізу про обрані стратегії і результат виконання певних завдань, а також можливі шляхи покращення виконання.

Для оцінювання МК ставлень краще використовувати інструменти, що є альтернативними тестовому контролю [4; 12; 21; 23]. До них належать опитування/анкетування, метод експертних оцінок, взаємо- і самооцінювання та портфоліо [5], які дають змогу заглянути у внутрішній світ тих, хто навчається. Перевагою застосування цих методів є можливість спостерігати так званий «накопичений» (*cumulative*) ефект навчання та/або розвитку [23, с.5] протягом тривалого часу, а саме: розвитку особистості, що відбувається через пізнання, рефлексію та аналіз комунікативного досвіду і досягнень, і власне МКК як здатності усвідомлювати себе суб'єктом МК комунікації.

Бурхливий науковий пошук у галузі МК освіти, що ознаменував останнє десятиріччя минулого століття, дав поштовх численним спробам наблизити теорію до практики. Вагомими європейськими освітніми організаціями було імплементовано низку проектів, спрямованих на визначення конструкту МКК і розробки інструментів її оцінювання [9; 18; 19; 22]. Розглянемо докладніше результати одного з названих проектів, які, на наш погляд, є досить слушними і плідними.

Так, у межах проекту ICCinTE (*Intercultural Communicative Competence in Teacher Education*) Європейського Центру Навчання Мов (*ECTL*) за вихідну було

прийнято концепцію МКК, запропоновану учасницею проекту Д.Люсьє (D.Lussier). Ця концепція має дуже багато спільного з концепцією М.Байрама і Ж.Зарате (M. Byram & G. Zarate), однак, на думку учасників проекту, є більш придатною для визначення рівнів володіння МКК, засобів її розвитку і методів оцінки. Згідно з Д.Люсьє (D. Lussier), трьома аспектами МКК (або компонентами конструкту), що підлягають оцінюванню, є:

- «*savoir*», тобто «декларативні знання культури» як з «великої літери К», так і з «маленької к», а саме: уклад життя, звичаї, музика, мистецтво, література, історія, суспільні й індивідуальні етичні/культурні норми, іншими словами, названі знання стосуються усього МК контексту суспільства виучуваної мови;
- «*savoir-faire*», тобто «уміння іншомовної поведінки» індивіда у розмаїтті МК контекстів;
- «*savoir-êre*», тобто «усвідомлення себе суб'єктом МК комунікації у сукупності ставлень до явищ іншої культури» [20, с.25-26].

Неважко помітити, що цей конструкт МКК, як і багато інших [6; 11; 15; 24], має когнітивну, поведінкову та афективну/аксіологічну складові, проте більш чітко визначає їх, що є необхідною умовою для наступного вибору адекватних методів оцінювання. Виокремлюючи всередині компонента «знання» двох сутностей культури – культури як спадщини і культури соціальних контактів (або «соціокультури»), автори відмовляються від сприйняття культури як чогось однорідного (*cultural homogeneity*) і сталого, незмінного [12, с.22]. Цей підхід видається більш гуманістичним, адже у реальних МК контактах взаємодіють не власне різні культури, які є поняттями абстрактними, а їх певні носії, яким у різній мірі притаманні, з одного боку, ставлення до культури як спадщини, та, з іншого, різні ознаки і прояви СК ідентичності (походження, рівень освіти, вихованість тощо). Гуманістичну позицію розробників конструкту відображає і формулювання третього компонента як «усвідомлення себе суб'єктом МК комунікації» замість загальноприйнятого «ставлення до іншої культури/інших культур у сукупності ставлень до явищ іншої культури». Далі у тексті статті ми використаємо скорочений варіант назви цього компонента – «усвідомлення себе через МК ставлення».

Слід також додати, що власне зазначений суб'єкт МК комунікації є живою людиною, яка змінюється протягом життя і, зокрема, під впливом МК навчання та/або контактів. Завданням освітян є допомагати цьому розвитку через навчання мислити, співставляти, робити висновки та оцінювати власні досягнення.

Ідеям постійного розвитку – власне культури/культур та МК особистості – співзвучна позиція учасників проекту щодо вибору методів КіО. Пропонуючи останні, вчені наголошують на необхідності розподілу між поточним (*formative*) і підсумковим (*summative*) контролем у руслі вже згаданої вище тенденції до підвищення ролі поточного. На жаль, прийнятий україномовний термін «поточний контроль» не може повною мірою відобрази-

ти сутність того, що носії англійської розуміють під *formative assessment*, тобто КіО, які мають на меті не стільки підвести підсумок навчання і присудити певну кількість балів тощо, оскільки зареєструвати успішність на певному етапі навчання і через це сприяти розвитку учня, заохочувати його до подальшого навчання [12; 25].

Відповідно до цього розуміння підсумковий контроль визнається формальним видом контролю («для оцінки»), а поточний – неформальним. Виходячи із психологічної сутності складників МКК (когнітивної, поведінкової та афективної), учасники проекту, що розглядається, стверджують, що КіО МКК мають бути скоріше поточними, ніж підсумковими. Цим положенням вони визнають слушною ідею про неперервний характер розвитку МКК – її формування починається в аудиторії і триває протягом усього наступного життя учня/студента [12; 21; 23; 24], з чим не можна не погодитися.

Ця думка розвивається дослідниками й далі: контроль та оцінювання МКК мають здійснюватися не один-два рази протягом курсу навчання, а неперервно – на початку курсу, в середині та у кінці як власне вчителем/викладачем, так і самим учнем/студентом (самооцінювання) та його колегами (взаємооцінювання).

Ще одним розподілом видів/типів контролю та оцінювання є розподіл на об'єктивні й суб'єктивні, застосовувати які пропонується у відповідності до цілей навчання. До об'єктивних видів контролю належать власне тести/тестові завдання, за допомогою яких краще вимірювати засвоєння одного з кінцевих продуктів сформованої МКК – знань, але не обов'язково умінь і ставлення/якості. Власне процес формування й розвитку МКК спостерігається та оцінюється вчителем/викладачем, з використанням для цього суб'єктивні методи контролю. Спостереження за виконанням учнями/студентами завдань типу рольової гри або обговорення проблем у малих групах, спрямованих на формування відповідно умінь іншомовної поведінки й усвідомлення себе через МК ставлення, відноситься дослідниками до безпосереднього типу КіО, а виконання об'єктивних або «паперових» тестів – до опосередкованого.

Не могла залишитися поза увагою учасників проекту і перспектива застосування таких видів КіО як холістичний та аналітичний. Не відмовляючись від першого з них, дослідники зосередились на розробці аналітичних шкал для оцінки кожної із визначених ними складників МКК. Для кожного із трьох компонентів конструкту МКК запропоновані групи дескрипторів, критеріїв та завдань, застосування яких дає змогу оцінити володіння учнем МКК на низькому, середньому або високому рівні. Шкали та завдання були перевірені на валідність, надійність і практичність, які, як відомо, є основними якостями будь-якого тесту [3, с. 18]. Розглянемо далі власне інструменти, які пропонуються для КіО кожного із трьох компонентів конструкту МКК.

Оскільки метою КіО компонента «знання» є визначення розуміння учнем схожості/розбіжностей між його рідною та цільовою культурами, то перевірка не може бути зведеною до суцільного використання об'єктивних

тестових методів типу «множинний вибір», «правильно/неправильно» або «короткі відповіді на запитання». Використання цих методів, як правило, перевіряє запам'ятовування культурних фактів, що є ознакою «поверхового» типу навчання/засвоєння і суперечить меті формування МКК у сьогоденній парадигмі освіти. Формулювання тестових завдань для перевірки знань має бути спрямоване на прояви «глибокого» засвоєння, тобто здатності порівнювати, зіставляти, робити висновки, оцінювати й синтезувати інформацію, представлену у тесті.

Так, на низькому рівні володіння МКК або рівні впізнавання учні/студенти повинні вміти продукувати прості (усні чи письмові) описи обмеженої кількості культурних фактів власної та/або цільової культури, вміти посылатися на існуючі культурні стереотипи. На середньому рівні або рівні порівняння учні/студенти демонструють не тільки конкретні знання культурних фактів власної та/або цільової культури, але й можуть порівнювати їх із власним досвідом, критично осмислювати інформацію, якою володіють, перегруповувати її у відповідності до завдання. На вищому рівні або рівні аналізу від учня/студента вимагається глибоке знання особливостей іншої культури (стилів життя, традицій, цінностей), а також усвідомлення великого розмаїття проявів культури. Учні/студенти мають вміти вилучати смисл інформації, отриманої із різних СК джерел, аналізувати й оцінювати різні типи СК проявів.

При КіО другого компонента – МК умінь – слід утримуватися, однак, від стандартизованих тестів на користь неформальних та/або альтернативних методів, або спиратися на результати використання як об'єктивних (опосередкованих), так і суб'єктивних (безпосередніх) методів. До останніх (альтернативних) належать ведення протоколів певних фрагментів навчального процесу та фіксування спостережень дій/поведінки учнів під час виконання певних завдань на основі створеного переліку об'єктів спостереження і критеріїв їх оцінювання, встановлення динаміки визначених критеріїв ведення учнями портфоліо, «бортового журналу», написання ними звітів із самооцінки, аналіз письмових робіт тощо. Цікаво, що саме у цьому компоненті МКК лінгвістична складова є найбільш яскраво вираженою, але оцінювати її дослідники пропонують не через стандартизоване тестування, а за допомогою більш суб'єктивних методів. Очевидно, що тут позиції учасників проекту збігаються з думкою Л.Серку (L.Sergu) про те, що навряд чи можна зробити справедливі висновки про МКК на підставі оцінювання здібності висловлюватися іноземною, адже «іноді погано розвинені мовленнєві вміння можуть заважати учню виказати високий рівень МКК» [18, с. 19]. Таким чином, оцінювання умінь, хоча й здійснюється за допомогою аналітичних шкал, розроблених для кожного з рівнів – низького, середнього і вищого – за своєю суттю поступово наближається до холістичного методу оцінювання.

Сказане вище навіть більшою мірою стосується КіО третього компонента МКК – усвідомлення себе через МК ставлення. Слід уточнити, що розвиток ставлень

проходить у три стадії – культурну обізнаність у розбіжностях між рідною та іншомовною культурами, критичне усвідомлення і прийняття цих розбіжностей і готовність до інтеграції до МК середовища.

Підсумуємо викладене вище, роблячи акцент на власне методах КіО. Для оцінювання компонента «знання» валідним, надійним і практичним визнано метод тестового контролю, при тому що об'єктами контролю мусить бути не «поверхове», а «глибоке» знання, а більш придатними для цього є тестові формати з відкритою/вільно конструйованою відповіддю. Оцінювати володіння МК уміннями доречно через цілеспрямоване спостереження вчителем/викладачем виконання учнями/студентами завдань типу «рольова гра», «обговорення ситуацій МК спілкування» тощо та урахування взаємо-/самооцінки, при тому, що спостереження мусить базуватися на спеціально розроблених шкалах дескрипторів. Для оцінки компонента «усвідомлення себе через МК ставлення» найпридатнішими методами визнані суб'єктивні або альтернативні – ведення портфоліо, написання звітів у вигляді есе тощо.

Якщо стандартизовані формати тестів, про які згадувалося вище, є загальновідомими серед сучасних освітян, то суб'єктивні методи КіО продовжують асоціюватися з виставленням оцінки вчителем в інтуїтивний спосіб, на власний розсуд. Тому зупинимось докладніше на сутності цих методів, розглядаючи процедуру їх застосування у межах аналізованого проекту.

Отже, на початку певного етапу формування МКК, яким може вважатися розгляд в аудиторії певного СК явища, пропонується визначити вихідний рівень СК знань і ставлень учнів стосовно цього явища (фонові знання, попередній досвід тощо). Інструментами/методами, придатними для оцінки і зіставлення вихідного та кінцевого рівня МКК, окрім формалізованого тесту, що перевіряє рівень СК знань, є методи, засновані на самоспостереженні та самооцінюванні – ведення «бортового журналу» і креслення «графіка власного МК розвитку».

До журналу вносяться міркування учнів щодо засвоєння ними нових СК знань, відображаються їх відчуття – задоволення/незадоволення сформованістю власних МК умінь, реєструються зміни (позитивні або негативні) у ставленні до культурного явища, що розглядається. Якщо форма ведення журналу є вільною, то для креслення «графіка власного МК розвитку» учням пропонується відповісти на запитання анкети щодо ставлення до певного культурного явища, позначаючи відповіді, градуйовані від «абсолютно не згоден» до «абсолютно згоден». Приклад фрагмента такої анкети наведено у таблиці 2 [19].

Протягом певного етапу формування МКК, а саме розгляду в аудиторії певного культурного явища, мірилом розвитку СК знань, умінь та усвідомлення себе через МК ставлення служать завдання на обговорення отриманої СК інформації, висловлення власного ставлення до явищ культурної реальності тощо. Розвиток МК умінь, який здійснюється паралельно із розвитком комунікативних умінь під час виконання комунікативних завдань типу рольова гра тощо, спостерігається й оцінюється як учителем, так і всіма учнями/студентами.

Наведемо приклад завдання типу рольова гра [19].

Context:

One of your friends has met a woman from a different ethnic group and culture. She is a bit afraid of that relationship because she is convinced that her family and friends will not share her feelings of happiness and love. She decides to gather both families to get acquainted and in this way to overcome their differences.

(You may even decide on the origins of the families according to the students' culture in the group.)

Task:

Work in groups of four. Two will portrait the family of your friend and use convincing arguments against that relationship. The other two will portrait the other family and use convincing arguments in favour of the relationship. You make an appointment in a café to discuss the situation.

You have 15 minutes to prepare for your meeting and the defence of your position. Then you will engage conversation all together to discuss differences in culture and try to find an issue to the problem in the interest of your friend.

Під час виконання цього завдання учнями/студентами учитель/викладач робить нотатки щодо відповідності лінгвістичного змісту висловлювань соціальному контексту взаємодії, для того щоб з'ясувати: чи є внесок кожного з учасників полілогу адекватним поставленій задачі (показник досягнення низького рівня МКК), чи є внесок кожного з учасників полілогу таким, що ініціює або стимулює успішний розвиток взаємодії (показник досягнення середнього рівня МКК), чи є внесок кожного з учасників полілогу коректним з точки зору вер-

Таблиця 2

Self-evaluation – Profilediagram

	Strongly disagree	Slightly disagree	Un-decided	Slightly agree	Strongly agree
I like to do some research in advance and get some information when I plan to meet other people from other countries.					
I normally foresee the possible difficulties and obstacles before an intercultural encounter.					
I enjoy finding out more things about other people's values, customs and practices.					
I try to understand and imagine other people's thoughts and feelings.					
I am alert to the ways in which misunderstanding between people might arise through differences in speech, gestures and body language.					
I like to understand and get the meaning of any misunderstandings in the groups I work with.					
I seek agreement in communication and ask other members of the group to agree how they will use certain expressions and terms.					

бальної та невербальної поведінки, таким, що ураховує СК контекст, культурну приналежність співрозмовників та чи здатні вони розв'язати модельований МК конфлікт/непорозуміння (показник вищого рівня СКК).

Це саме завдання може служити і прикладом КіО третього компонента МКК – усвідомлення себе через МК ставлення, оскільки вимір компонента «ставлення», як ми зазначали вище, можливий саме через спостереження за виконанням учнями/студентами завдань. У такому разі до фіксації лінгвістичних параметрів виконання завдання слід додати такі критерії як розуміння нових (інших) цінностей і толерантне ставлення до іншої культури (показник досягнення низького рівня МКК), прийняття нових цінностей, відкритість, здатність порівнювати цінності своєї та іншої культур (показник досягнення середнього рівня МКК), присвоєння нових цінностей, прояви емпатії, уміння залагодити непорозуміння і здатність пояснити сутність інших цінностей (показник вищого рівня МКК). Насправді запропоноване завдання можна віднести до розряду інтегрованих, таких, що дозволяють оцінити два чинники конструкту водночас.

На заключному етапі роботи учням/студентам знову пропонується скласти тест на визначення динаміки компонента «знання». Порівняння їх ставлення до культурного явища до початку його розгляду в аудиторії та після нього і є підставою для оцінки зміни в усвідомленні себе через МК ставлення під впливом навчання.

Результати виконання завдань, журнал і графік вносяться до відповідних розділів портфоліо кожного учня – паспорта, біографії і досьє, які дають підстави слідкувати за розвитком МК особистості у її власному баченні [13]. Якщо учням/студентам важко визначити аспекти культурного явища, міркування про які їм слід викласти, в пригоді можуть стати запитання із наступного прикладу:

- What have you learnt from interviewing people of other cultures about body language?
- Is there only one way of expressing feelings of love? If not, name some of the ways used to express such feelings.
- Reflect on your own country: How have you felt about people that express their feeling in other ways than you? Has your attitude changed? In what ways?
- What did you find the most interesting in this unit? [19]

На завершення аналізу проекту ICCinTE висловимо деякі міркування стосовно вагомості його результатів. Перш за все, попри сумніви багатьох текстологів щодо можливості вироблення валідного інструмента КіО такого складного явища, яким є МКК, учасники проекту запропонували й обґрунтували її трикомпонентну, тобто досить компактну і «зручну» модель. Більш того, їм вдалося визначити й чітко окреслити такі складові конструкту МКК, для виміру яких сьогодні знайдені і застосовуються інструменти КіО. Безумовною заслугою дослідників можна вважати створення стрункої системи найсучасніших інструментів, кожен з яких спрямований на оцінку певного параметра і, як доводить перевірка валідності, дійсно вимірює його.

Оцінюючи внесок проекту до розвитку КіО МКК, то саме розробка методології КіО є, на нашу думку, най-

більш вагомим результатом, корисним і після закінчення проекту. Так, дослідникам МКК або її складників можна порадити взяти до уваги таке:

- доведена можливість виокремити компоненти компетентності, знайти адекватні засоби формування кожного компонента КіО як окремо, так і інтегровано, але з урахуванням взаємних зв'язків і взаємозалежності між ними;
- вибір методів КіО кожного з компонентів має відбуватися з оглядом на його сутність/природу: тестові методи з відкритою відповіддю придатні для оцінки МК знань, комунікативні завдання проблемного типу – для КіО умінь, а ведення журналу і портфоліо – для КіО усвідомлення себе через МК ставлення;
- КіО МКК має здійснюватися протягом усього часу навчання за допомогою суб'єктивних методів, формальні методи вимірювання застосовуються на початку та у кінці певного навчального періоду;
- оцінюванню вихідного рівня на початку та кінцевого рівня в кінці певного навчального періоду навчання підлягають МК знання і ставлення.

До практичного доробку розглянутого проекту слід віднести розроблений посібник для формування МКК [16], а також розробки для використання художнього тексту і віршів, пісень, художніх фільмів тощо, які можуть стати у пригоді у навчальному процесі з іншомовної МК підготовки [19].

Отже, зробимо кілька зауважень щодо перспектив МК освіти з урахуванням вітчизняного контексту. Передусім вважаємо за необхідне порадити вчителям і/або педагогічним колективам виважено й ретельно підходити до вибору навчальних матеріалів/навчально-методичних комплектів (НМК), підготовлених носіями мови для глобального користувача. З оглядом на те, що слова «культура» і «МКК» користуються надзвичайною популярністю в освітньому колі, багато сучасних авторів зазначають, що їх посібник побудований на засадах СК підходу до навчання. На жаль, деякі НМК продовжують експлуатувати або так звану «туристську» тематику, пропонуючи розглянути й засвоїти матеріал, що несе лише «поверхове» знання, або, навпаки, перевантажуючи посібник текстами, які доречніше було б вивчати у курсі країнознавства.

Варто пам'ятати, що сьогодні потік інформації і доступ до неї є безмежними, тому жодний посібник не може її відобразити. Принципова різниця у підходах до СК знань як компонента змісту навчання полягає, на наш погляд, лише у тому, який особистісний смисл вони несуть до кожного окремого учня, а саме на які розумові дії здатне надихнути сприйняття певної інформації (наприклад, порівняння з рідною культурою, роздуми про власну ідентичність, бажання стати повноцінним комунікативним партнером іноземною мовою, висновок щодо покращення власних умінь спілкуватися взагалі і у МК середовищі зокрема, тощо). Отже, аналізуючи СК зміст посібника, увагу слід приділяти не стільки текстовому матеріалу, скільки власне завданням, які пропонуються авторами.

Не менш вагомим є питання: чи передбачені у певному посібнику КіО МКК, і якщо так, то яким чином, коли і за допомогою яких методів пропонується їх здійснювати? Більшість із цих запитань все ще залишається без відповідей. Проте вже існують посібники, у яких реалізовані підходи до КіО за допомогою портфоліо. Нам також відомо, що серед творчо налаштованих українських учителів/викладачів цей метод знайшов підтримку, і тому науковцям варто стимулювати цю підтримку: забезпечувати детальну розробку варіантів портфоліо, всебічно висвітлювати їх у виданнях для учителів і на вчительських зборах і курсах підвищення кваліфікації, іншими словами, сприяти подальшому запровадженню цього сучасного і перспективного методу КіО у практику середньої та вищої школи.

Оцінити СК потенціал нового посібника/НМК або самотужки навчитися спостерігати й оцінювати формування учнів як МК особистостей не є легкою справою. Пересічний учитель/викладач ІМ, який є водночас і медіатором іншомовної культури, в українській реальності переважно також вивчав цю культуру через посібники, а не через підготовку у країні виучуваної мови. Саме тому проблема створення посібників та/або навчальних матеріалів, які у найкращий спосіб відповідали б вимозі забезпечити якісне оволодіння МКК у сукупності усіх її складників залишається надзвичайно актуальною. Розв'язати цю проблему без вирішення питання адекватних КіО МКК не видається можливим.

Не виключаємо, що ця публікація так само, як і цитована праця Л. Серку (L. Sercu), ставить більше запитань, ніж дає відповідей на них. Відомо, однак, що саме запитання стимулюють науковий пошук у безлічі його варіантів, а відтак, за нашим переконанням, знаходження шляхів оцінки МКК є справою не дуже далекого майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Alderson, Ch.J. *Assessing Reading*. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005. – 398 p.
2. Assessment Reform Group *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based Principles to Guide Classroom Practice*. – 2002. On WWW at <http://arg.educ.cam.ac.uk/CIE3.pdf>.
3. Bachman, L.F. and A. Palmer. *Language Testing in Practice*. – Oxford: Oxford University Press, 2000. – 377 p.
4. Borghetti, C. *A Critical Stance on the Assessment of Intercultural Competence. Some Ethical Issues*. On WWW at http://cefcult.eu/data/Claudia_Borghetti.pdf.
5. Byram, M. *Assessing Intercultural Competence in Language Teaching* / in Sprogforum. – 2000. – No 18/ – Vol.6. – p. 8–13. on www at <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html>
6. Byram, M. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997. – 136 p.
7. Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a Practical Introduction for Teachers*: Council of Europe, Strasbourg, 2002. – 42 p.
8. Byram, M. and Zarate, G. *Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence*. Strasbourg: Council of Europe, 1994. – 33 p.
9. CEFcult project: *Assessing Oral Proficiency in an Intercultural Professional Context*. On WWW at www.cefcult.eu
10. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
11. Deardoff, D.K. *Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internalization*//in Journal of Studies of International Education. – 2006. – 10(3). – p.241-266.
12. Dervin, F. *Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts* // in Dervin, F. & Suomela-Salmi, E. (eds.) *New Approaches to Assessing Language and (Inter-)Cultural Competences in Higher Education*. Series: Language Testing and Evaluation. 2010. – Volume 19. – P.17-35.
13. European Language Portfolio. On WWW at <http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/>
14. Ek, van J., Trim, J.L.M. *Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe, 1990. – 213 p.
15. Fantini, A.E. *About Intercultural Communicative Competence: A Construct*//in SIT Occasional Paper Series. Brattleboro (VT), 2005. – p. 1-3.
16. Huber-Kriegler, M., L6z6r, I., Strange, J. *Mirrors and windows: an intercultural communication textbook*. European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2003. – 106 p.
17. Kramsch, C. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993. – 295 p.
18. INCA Intercultural Competence Assessment. On WWW at http://www.incaproject.org/en_downloads
19. ICCinTE Intercultural Communicative Competence in Teacher Education project, on WWW at <http://archive.ecml.at/mtp2/lccinte/results/en/index.htm>
20. Lazar, I., Huber-Kriegler, M., Lussier, D., Matei, G.S., Peck, C. *Developing and Assessing Intercultural Communicative Competence: A Guide for Language Teachers and Teacher Educators*, Strasbourg and Graz: European Centre for Modern Languages and Council of Europe Publishing, 2007. – 44 p.
21. Liddicoat, A.J. & Scarino, A. *Eliciting the Intercultural in Foreign Language education at School*//in Paran, A. & Sercu, L. (eds.) *Testing the Untestable in Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 2010. – p. 52-73.
22. LOLIPOP Language On Line Portfolio Project. On WWW at http://lolipop_portfolio.eu
23. Scarino, A. *Assessing intercultural language learning. Discussion paper 6: Research Centre for Languages and Cultures Education*, 2007. – 6 p.
24. Sercu, L. *Assessing Intercultural Competence: More Questions than Answers*//in Paran, A. & Sercu, L. (eds.) *Testing the Untestable in Language Education*, Clevedon: Multilingual Matters, 2010. – p. 17-34.
25. Stobart, G. *Testing Times. The Uses and Abuses of Assessment*. Routledge, 2008. – 224 p.