

виробленню професійної рефлексії, і підвищенню професійного інтелекту.

Підсумовуючи, зазначимо, що якісна юридична освіта неможлива без комунікативної, тезаурусної, мовленнєвої компетентності, відтак текстоцентричні знання мають бути обов'язковим компонентом навчального контенту для іноземних студентів-правників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артикуца Н. В. Мова і культура правотворчості [Текст] / Артикуца Н. В. // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету. Філологічні науки / [відп. ред. Ю. О. Маркітантов]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2007. – Вип. 15, т. 1. – С. 115–120.
2. Борисенко В. В. Компетентнісне навчання в контексті мовної підготовки студентів вищої школи / В. В. Борисенко, Н. В. Гагіна // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія Педагогіка і психологія. – 2017. – № 1. – С. 149–154.

Квасова О.Г.

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

МОВНЕ ТЕСТУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ: ЗАВДАННЯ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Мовне тестування, яке вже давно знаходиться у центрі уваги освітян зарубіжжя, поступово займає все більш вагоме місце у системі викладання і оцінювання іноземних мов в Україні. Приєднання країни до Болонського процесу і запровадження кредитно-модульної системи вже призвели до докорінних змін у плануванні і організації навчального процесу. Особливої уваги вимагає і реформування системи оцінювання, яке має урахувати різні види навчальної роботи студентів і наочно та прозоро демонструвати її успішність/неуспішність.

В якості засобу рубіжного контролю іншомовної комунікативної компетенції студентів в українських вишах традиційно обирається модульна контрольна робота, яка за своєю природою є тестом

навчальних досягнень (*achievement test*). Тестова форма цієї контрольної є цілком доречною внаслідок орієнтації тестів досягнень на певні стандарти/критерії, а також завдяки загально визнаним якостям тестів (об'єктивності, практичності, економічності). Проте вирішення основного завдання, яке тестові модульні контрольні роботи (далі – ТМКР) покликані розв'язати – бути надійним засобом оцінювання досягнень студентів у вивченні іноземної мови (далі – ІМ), – ускладнене низкою проблем.

Найголовну з них пов'язуємо із значною формалізацією контролю у системі навчання ІМ за кредитно-модульною системою, що обумовлене необхідністю звітування про досягнення студентів за певний період навчального часу. Збільшення ваги контролю викликає стурбованість практиків щодо можливого скорочення часу на навчання за рахунок збільшення часу, відведеного на контроль. Навіть провідними тестологами вже висловлюється ностальгія за тими часами, коли контроль і навчання вважалися невід'ємними частинами цілого, а викладач робив висновки щодо успіхів студентів, багато в чому покладаючись на щоденний поточний контроль [1; 2].

Означені зміни у навчальному процесі зумовлюють зміну ролі викладача з того, хто навчає і оцінює, на того, хто організує навчання і – майже постійно – оцінює. Організація контролю, зокрема рубіжного, вимагає від викладача значно більших зусиль і витрат часу на розробку, проведення, перевірку і обчислювання результатів ТМКР. Зрозуміло крім того, що її результати не можуть надати всебічної та повної уяви про досягнення студентів, а відтак рубіжний тестовий контроль має бути доповненим іншими, альтернативними видами контролю (портфоліо, проекти тощо). Таким чином, викладач має виконувати низку завдань, пов'язаних з організацією контролю, а саме:

- належним чином обирати формати і цілі контролю (тестового і альтернативного) і планувати їх відносно один одного;
- розробляти ТМКР для рубіжного контролю, включаючи її апробацію, підготовку ключів, друк необхідної кількості копій тощо;
- адмініструвати ТМКР;
- перевіряти ТМКР і аналізувати успішність її виконання студентами;
- повідомляти про результати ТМКР студентів, інтерпретуючи їх;

- аналізувати якість розроблених тестових завдань ТМКР;
- обчислювати результати виконання студентами завдань змістового модулю з урахуванням ТМКР, поточного і альтернативного контролю, звітуючи про виконання вимог певного періоду навчальної роботи.

Отже, як бачимо, наголос на необхідності застосування стандартизованої форми оцінювання, якою є ТМКР, спонукає викладача виконувати роль розробника тесту/тестових завдань, шкал оцінювання тощо. Зауважимо, що зі специфіки мовного тестування найбільша частина практиків знайома досить поверхово.

За таких умов дуже гостро постає проблема формування у викладачів специфічної для українського освітянського загалу компетенції, яку можна назвати компетенцією у тестуванні для оцінювання навчальних досягнень студентів в ІМ (*classroom-based assessment*). Означена компетенція у мінімально необхідному обсязі передбачає здатність викладача вирішувати такі завдання, як:

- правильно співвідносити цілі тестування із готовими тестами, орієнтованими на норми (*placement, diagnostic, proficiency*); планувати тест навчальних досягнень, тобто ТМКР, усвідомлюючи при цьому, які мовленнєві вміння необхідно вимірити за допомогою тест;
- обирати типи тестових завдань, релевантних зазначеним цілям контролю і розробляти їх у відповідності до певних норм і стандартів.

Необхідний мінімум знань передбачає розуміння таких основних понять мовного тестування як валідність (змісту, конструкту, обчислювання результатів, зовнішня) і надійність на тому рівні, який забезпечить викладачам оптимальне використання тестів в аудиторії.

В цілому, практикам, що реалізують навчання ІМ у вищій школі, має бути надана вагома підтримка з боку тих, хто приймає рішення щодо запровадження нової парадигми навчання. Це стосується організації тренінгів з формування компетенції у мовному тестуванні, консультацій вчених, забезпечення необхідною літературою і методичними рекомендаціями тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Briendley G. Assessment and the Language Teacher: Trends and Transitions / G. Briendley [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.jalt-publications.org/tit/files/97/sep/brindley.html>.
2. Hubbell J. Voices in the Field: An Interview with Lyle Bachman/ SHIKEN: The JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter, 7(2) June 2003. (pp.10-13) / J. Hubbell [Electronic Resource]. – Available at: <http://www.jalt.org/test/Bachman.pdf>.

Кобякова І. К., Баранова С. В, Хоруженко М. В.
Сумський державний університет

ОВОЛОДІННЯ ТЕХНІКОЮ ПЕРЕКЛАДАЦЬКОГО СКОРОПИСУ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧА КОНФЕРЕНЦІЙ

Швидкий розвиток інформаційного суспільства ХХІ століття зумовлює зміни у багатьох сферах життєдіяльності людини і освіта, яка є рушійною силою прогресу людства, не є виключенням. Саме тому система вищої освіти сьогодні повинна реагувати на змінні процеси у світі та готувати майбутніх фахівців, які б відповідали запитам сьогодення. У вирі обміну інформацією та інтенсифікації міжнародного та міжкультурного спілкування професійна підготовка перекладачів конференцій у системі вищої освіти України повинна посідати визначне місце.

Відповідно до зарубіжного досвіду, фахова підготовка усних перекладачів, зокрема перекладачів конференцій, здійснюється переважно вже після отримання диплому «Бакалавра» [5]. Тож головною метою викладача на цьому етапі є не збагачення словникового запасу, а накопичення перекладацьких стратегій в арсеналі студена. Мета даного етапу навчання – формування механізму автоматичних реакцій мовою перекладу на почуту інформацію мовою оригіналу.

Якщо розглядати процес оволодіння мистецтвом послідовного перекладу, як підготовчий етап до подальшого освоєння принципів синхронного перекладу, то важливо приділити достатньо уваги основним способам та методам оволодіння саме послідовним перекладом.