УДК371.214.114:378.124.8+004

Оксана Синекон

ORCID iD 0000-00016191-6264

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської мови технічного спрямування № 2,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»,
пр. Перемоги 37, корп. 7, 03056 Київ, Україна,
oksana.synekon@gmail.com

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОМУ АНГЛОМОВНОМУ СПІЛКУВАННЮ: ВИДИ І ФОРМИ КОНТРОЛЮ

У статті розглянуто особливості організації контролю у диференційованому навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців з різними рівнями володіння іноземною мовою та відмінними навчальними стилями. Схарактеризовано види і форми контролю у диференційованому навчанні. Виділено рецептивні, репродуктивні і продуктивні способи контролю. Описана двохкрокова модель контролю із частковим залученням адаптивного тестування, яка включає: попереднє тестування, що дозволяє диференціювати студентів за рівнями володіння іноземною мовою та за навчальними стилями; адаптоване поточне тестування реалізується в зоні найближчого розвитку, сприяє виявленню індивідуальних і групових точок досягнень та потребує оптимізації тестових матеріалів до наявних потреб студентів; підсумкове тестування фіксує рівень володіння іноземною мовою в кінці курсу. Запропоновано реалізовувати поточне адаптивне тестування шляхом задіявання механізмів адаптації, розширення й ускладнення, вдосконалення. Проаналізовано критерії складності тестового завдання.

Ключові слова: диференційоване навчання; контроль; майбутні ІТ-фахівці; навчальний стиль; професійно орієнтоване англомовне спілкування; рівні володіння іноземною.

<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.1-2.6069>

Вступ. Контроль, як невід'ємна складова навчання, дозволяє діагностувати сформованість англомовних навичок і вмінь та корегувати навчальний процес. Тому організація контролю займає чільне місце в розробці методики диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій (ІТ).

Звернімося до досвіду науковців в цьому питанні. Аналіз останніх досліджень показує, що у диференційованому навчанні науковці рекомендують здійснювати різнорівневий контроль сформованості англомовних навичок і вмінь в аудіюванні (Сагайдакова, 2016); акцентувати увагу на вхідному оцінюванні / pre-assessments, поточному оцінюванні / formative assessments та підсумковому оцінюванні / summative assessments (Tomlinson,

Moon, Imbeau, 2015); розробляти критерії для оцінювання усних та письмових видів мовленнєвої діяльності (Bowman et al., 1992, р. 205-213); долучати студентів до самооцінювання (Bowman et al., 1992, р. 213); використовувати портфоліо (Bowman et al., 1992, р. 215); оцінювати групи (Bowman et al., 1992, р. 216); розвивати вміння щодо тестової підготовки (Bowman et al., 1992, р. 218). Отже, різноаспектні питання контролю висвітлені дослідниками у диференційованому навчанні. Проте особливості організації контролю у диференційованому навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців залишаються відкритими для вивчення.

Тому **метою статті** є розгляд особливостей організації контролю у диференційованому навчанні професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців з різними рівнями володіння

іноземною мовою та відмінними навчальними стилями.

Види, форми та способи контролю у диференційованому навчанні. Контроль вирізняється регулярністю у навчальному процесі та здійснюється на двох рівнях: зовнішній контроль з боку викладача, що розподіляється на опосередкований і безпосередній, а також внутрішній контроль з боку студента, що включає взаємоконтроль (наприклад, робота в парах з метою перевірки один одного за допомогою ключа) і самоконтроль (здатність суб'єкту навчання аналізувати, порівнювати й оцінювати результат іншомовної діяльності із заданим еталоном). З-поміж існуючих видів контролю актуальними для диференційованого навчання майбутніх ІТ-фахівців у немовних закладах вищої освіти (ЗВО) є такі: 1) **попередній контроль**, який дозволяє на початку семестру фактично діагностувати вихідний рівень володіння іноземної мови, тобто рівень актуального розвитку суб'єкту навчання, виявити прогалини та спрямувати навчальний процес на відповідне корегування і подальше вдосконалення знань, навичок та вмінь студентів; 2) **поточний контроль** характеризується регулярністю та орієнтований на діагностування професійно орієнтованих англомовних знань, навичок та вмінь в динаміці їх опанування («їх становлення», за А. М. Щукіним, (2006)) суб'єктом навчання з метою внесення вчасних змін у навчальний процес і може проводитися впродовж семестру. Зазначений вид контролю здійснюється на практичних заняттях на двох рівнях – поточний зовнішній контроль і поточний внутрішній контроль в аудиторний і частково в позааудиторний час; **підсумковий контроль** здійснюється наприкінці семестру/року (в залежності коли закінчився курс) і націлений на виявлення фактичних досягнень студентів та визначення рівня володіння професійно орієнтованою англійською мовою у бакалавраті.

З метою проведення попереднього, поточного та підсумкового контролю пропонуються тести навчальних досягнень, які складаються з тестових завдань. Під тестовим завданням розуміють мінімальну одиницю тесту, яка передбачає певну вербальну чи невербальну реакцію суб'єкту навчання (Коккота, 1989). У свою чергу тестове завдання моделює комунікативну тестову ситуацію за допомогою

вербальних і невербальних засобів (Коккота, 1989).

Серед форм контролю, що визначені нашими попередниками (Ніколаєва, 2013, Щукіним, 2006, с. 298) релевантними для організації диференційованого навчання є такі, що вирізняються за форматом реалізації іншомовного спілкування – *усний та письмовий*, за охоптом суб'єктів навчання – *індивідуальний, парний, груповий, фронтальний*; за можливістю використання інформаційно-комунікаційних технологій – *з використанням та без використання інформаційно-комунікаційних технологій*, за місцем виконання – *аудиторний та позааудиторний* (для реалізації самостійної роботи студента); за способом реалізації контролю та типами і видами відповідних завдань. Останні поділяються на:

- *рецептивні способи контролю:*

- 1) завдання альтернативного вибору / true – false / Yes – No – No specific information (визначення правильності / неправильності, відповідь на запитання);

- 2) завдання множинного вибору / multiple choice (вибір відповіді на запитання, доповнення речення, заповнення пропусків, перефразування);

- 3) завдання перехресного вибору / matching (встановлення відповідностей, відповіді на запитання, упорядкування, вибір заголовків до параграфів, заповнення пропусків, перефразування);

- *репродуктивні способи контролю:*

- 1) вільноконструйоване завдання (відповідь на запитання; бесіда за текстом; написання summary до прочитаного, прослуханого тексту; переказ; складання плану; знаходження і виправлення помилок; трансформування; внутрішньомовне та міжмовне перефразування; складання запитань до тексту) (Король, 2012, с. 80; Ніколаєва, 2013; Щукін, 2006, с. 305–306);

- *продуктивні способи контролю:*

- 1) вільноконструйоване завдання (створення документації, написання есе, коментаря, листа тощо; продукування монологу, діалогу, участь у рольовій грі, інтерв'ю).

Зважаючи на зазначене вище, контроль диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців набуває такого вигляду: 1) початок року – **попередній** / діагностичний внутрішній (самоконтроль) і зовнішній,

аудиторний, письмовий (для аудіювання, читання, письма) і усний (монологічне і діалогічне мовлення), індивідуальний (усі види мовленнєвої діяльності) і парний (діалогічне мовлення), без використання інформаційно-комунікаційних технологій, рецептивний (аудіювання, читання), репродуктивний (письмо), продуктивний (говоріння, письмо) контроль; 2) практичні заняття чи окремо виділене практичне заняття для діагностування набутих знань, навичок і вмінь за певний період – **поточний** внутрішній (взаємоконтроль і самоконтроль) і зовнішній; аудиторний і позааудиторний; індивідуальний, парний, груповий, фронтальний; письмовий і усний; з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та без них; рецептивний (аудіювання, читання), репродуктивний (письмо), продуктивний (говоріння, письмо) контроль; 3) завершення курсу – **підсумковий** внутрішній (самоконтроль) і зовнішній; аудиторний; усний (монологічне і діалогічне мовлення) і письмовий (аудіювання, читання, письмо); індивідуальний (усі види мовленнєвої діяльності) і парний (діалогічне мовлення); без використання інформаційно-комунікаційних технологій; рецептивний (аудіювання, читання), репродуктивний (письмо), продуктивний (говоріння, письмо) **контроль**.

Двокрокова модель контролю із частковим залученням адаптивного тестування у диференційованому навчанні професійно орієнтованого спілкування майбутніх ІТ фахівців. Практичне здійснення контрольних заходів вбачаємо слідом за Т. Король (2009, 2012) у використанні двокрокової моделі контролю із частковим залученням адаптивного тестування, яке має місце у площині між попереднім і підсумковим контролем, тобто поточний адаптований контроль. Адаптивне тестування за своєю сутністю орієнтоване на індивідуалізацію і диференціацію навчального процесу і нині широко використовується педагогами (Poehner, 2008, Van der Linden & Glas, 2010), і в тому числі методистами (Король, 2012) для розробки і впровадження методик для навчання професійно орієнтованої іноземної мови. М. Челишкова (2001) трактує адаптивне тестування як сукупність процесів генерації, пред'явлення та оцінки результатів, що забезпечують приріст ефективності вимірювання завдяки оптимізації підбору

характеристик тестових завдань, їх кількості, послідовності й швидкості подачі з урахуванням індивідуальних особливостей підготовки суб'єкту навчання (с. 51).

До прикладу: Oxford Online Placement Test (www.oxfordenglishtesting.com), Free English level test (<https://learnenglish.britishcouncil.org/content>), New Inside Out Placement Test (<http://www.insideout.net/new/resources/placement-tests>), IELTS Placement Test (<https://ru.scribd.com/document/163457993/IELTS-Placement-Test>) є зразками адаптивного тестування.

Слідом за Т. Король (2012) вважаємо, що часткове впровадження адаптованого тестування дозволяє визначити мінімальну різницю між існуючим рівнем сформованості професійно орієнтованих англomовних знань, навичок і вмінь в аудіюванні, говорінні, читанні і письмі у суб'єкту навчання та об'єктивним рівнем складності окремого тестового завдання.

Отже, *попереднє тестування* дозволяє диференціювати студентів за рівнями володіння іноземною мовою та за навчальними стилями; *адаптоване поточне тестування* реалізується в зоні найближчого розвитку, сприяє виявленню індивідуальних і групових точок досягнень та оптимізації тестових матеріалів до наявних потреб, а також *підсумкове тестування* фіксує рівень володіння іноземною мовою в кінці курсу.

Зважаючи на той факт, що в диференційованому навчанні враховується диференціація за рівнями володіння іноземною мовою та диференціація за навчальними стилями, пропонуємо реалізовувати поточне адаптивне тестування шляхом задіявання *механізмів адаптації, розширення й ускладнення, вдосконалення*. Адаптаційний механізм передбачає ефект пристосування до індивідуальних особливостей з опорою на рівень володіння іноземною мовою при вхідному тестуванні та домінуючий навчальний стиль. Механізм *розширення й ускладнення* має на меті зміщення акцентів у навчальному стилі суб'єкту навчання, підвищення рівня складності завдань для студентів з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою через надання різних опор. Механізм *вдосконалення* передбачає варіювання різним навчальними стилями, вдосконалення професійно орієнтованих англomовних умінь, а також стратегій контролю (підготовчі, виконавські, післятестові), виділених

О. Міхеєвим (2007).

Аналіз критеріїв складності тестового завдання у диференційованому навчанні. Проведення контролю вимагає від викладача зважати на складність тестування, а також можливі труднощі, з якими зіштовхується студент-майбутній ІТ-фахівець. Аналіз наукової літератури в контексті контролю показує, що дослідники розрізняють, а іноді й ототожнюють, поняття «складності» і «труднощі», які безумовно пов'язані один з одним. Так поняття «складний» (складається з декількох частин) орієнтоване на об'єктивну складність завдання, а поняття «трудний» ґрунтується на зусиллях суб'єкту навчання, які він/вона докладає для виконання завдання. Природним є те, що не для всіх майбутніх ІТ-фахівців запропоноване завдання буде складним, а також не всі студенти будуть мати однакові труднощі під час його виконання.

Особливо актуальним у ракурсі диференційованого професійно орієнтованого англомовного спілкування є поняття *рівня складності і ваги тестового завдання*, під яким розуміємо набір характеристик певного тестового завдання, що фокусуються на перевірку обмеженого діапазону професійно орієнтованих англомовних знань, навичок чи вмінь, та має певну мінімальну і максимальну вагу, що трансформується у бальну систему. Слідом за Р. Skehan (1996), J. M. Norris et al. (2002), Т. Король (2012) вважаємо, що складність тестового завдання регулюється такими критеріями: 1) складність мовного коду (language code), тобто мовного матеріалу; 2) ступінь інтелектуального навантаження (cognitive demand) на суб'єкт навчання; 3) труднощі досягнення комунікативної цілі (communicative goal achievement).

Беручи до уваги досвід науковців, схарактеризуємо визначені критерії у ракурсі нашого дослідження:

1) Складність мовного коду / мовного матеріалу пов'язана з лінгвістичним аспектом спілкування, заниженою здатністю суб'єкту навчання до розуміння і використання фонетичних, лексичних та граматичних засобів. Зазначений аспект наповнює смисловий контекст професійно орієнтованого англомовного повідомлення. Резервом подолання труднощів студентами ІТ-спеціальностей є відбір текстів для

читання й аудіювання як з однаковим рівнем складності, так і з різним рівнем складності для аудиторної та позааудиторної роботи. У зв'язку з цим доцільним є пропонувати автентичні і напівавтентичні (піддаються частковим змінам) тексти для читання. Крім того, рівень складності тексту для читання, і в тому числі аудіювання, може варіюватися викладачем через надання, наприклад, перекладу чи англомовного тлумачення окремих лексичних одиниць, пояснення вживання граматичних структур. Під час аудіювання для зниження рівня складності можна пропонувати використовувати зорову опору – субтитри. Також для читання й аудіювання в межах однієї тематики викладачі підбирають різнорівневі тексти і здебільшого пропонують їх для позааудиторної роботи з-за обмеження аудиторного часу, відведеного на вивчення дисципліни. Складність текстів, що продукуються в усній і письмовій формах, варіюється і регулюється суб'єктом навчання, що передбачає спрощення через знаходження синонімів чи перефразування та інше у випадку, коли студент не здатний миттєво знайти потрібне слово чи фразу.

2) З урахуванням досліджень наших попередників у контролі *ступінь інтелектуального навантаження* на суб'єкта диференційованого навчання професійно орієнтованого спілкування будемо розглядати у трьох аспектах: *операційному, проблемному та навчально-стильовому*.

Так, з опорою на дослідження контролю у читанні Т. Король (2012), у нашій розвідці *операційні процеси у читанні й аудіюванні* реалізується через впізнавання мовного явища, факту (вибір/підбір інформації) при читанні чи на слух в аудіюванні та репродукцію прочитаного/почутого (вибір заголовків до параграфів) до оперативного застосування здобутої у процесі читання / аудіювання інформації (доповнення тексту) та трансформування/інтерпретація отриманої у процесі читання та/чи аудіювання інформації (створення вторинного продукту на основі прочитаного та/чи почутого). *Операційні процеси* у письмі і говорінні передбачають програмування повідомлення відповідно до комунікативних цілей, мотивів, набутого досвіду та ситуації спілкування; вербалізацію програми повідомлення у внутрішньому мовленні, що полягає у відборі й оцінці певної лексики і

граматичних структур, та його продукування у зовнішнє мовлення – озвучування думки чи її графічна фіксація суб'єктом навчання. Отже, достатність необхідних професійно орієнтованих англомовних знань, навичок і вмінь, що відповідають певному рівню володіння іноземною мовою, нівелюють операційні труднощі.

Другий аспект інтелектуального навантаження – це проблемність завдання. Проблемність за своєю сутністю передбачає протиріччя, що потребує його розв'язання. *Проблемність завдання в аудіюванні і читанні*, слідом за Т. Король (2009), І. Меркуловою (1991), Л. Колеснік (2004), О. Беяковою (2011), визначається: *характером інформації* ((завдання з необхідною і достатньою (змішування абзаців) інформацією, недостатньою (виключення речень, назв параграфів) інформацією, надлишковою (включення зайвих речень) інформацією, суперечливою інформацією)); *наявністю невідомого* (невідоме – предмет, наприклад, прочитати/прослухати текст та висловити ще одну точку зору; невідоме – спосіб, наприклад, поєднання двох текстів для читання і аудіювання, які висвітлюють переваги і недоліки); *мислительними операціями, які необхідні для розв'язання проблеми* (узагальнення, співвіднесення, порівняння, виділення, конкретизація, класифікація, оцінювання, інтерпретування і згортання інформації, виведення суджень), а також *кількістю текстів, що входять в завдання* (однотекстові та багатотекстові, однотоємні та багатотоємні); *кількістю можливих рішень* (відкриті та закриті).

Ступінь проблемності завдання в говорінні та письмі досліджувалась О. А. Беяковою (2011), яка вважає, що проблема вирішується в ході мовленнєвої взаємодії, зокрема в рольових іграх, дискусіях, проектах, написанні дискусійних творів тощо (с. 15). На нашу думку, ступінь проблемності в говорінні та письмі досягається через певний *характер інформації* (конкретизована інформація, що включає покроковість вирішення/розкриття проблеми; абстрактна інформація, яка відкриває широкий спектр шляхів вирішення проблеми, наприклад, надання теми для написання професійно орієнтованого англомовного есе, яка може бути розкрита по різному; фактична, оціночна, суперечлива інформація); *мислительні*

операції, які необхідні для розв'язання проблеми (узагальнення, співвіднесення, порівняння, виділення, конкретизація, класифікація, оцінювання, інтерпретування і згортання інформації, припущення, виведення суджень); *залучення різної кількості учасників комунікації для вирішення проблеми* (одноосібні; парні, групові).

Інтелектуальне навантаження безпосередньо пов'язане і з індивідуальними особливостями навчального стилю суб'єкту навчання (*навчально-стильовий аспект*). Так, особливості сприйняття інформації, зокрема, домінування певної сенсорної модальності (аудіали, візуали, кінестетики) у студентів впливає на результати тестування. Більше інтелектуальне навантаження будуть мати аудіали під час виконання завдань з читання і письма, візуалам буде складно виконувати завдання з говоріння і аудіювання, найбільше навантаження будуть переживати кінестетики, оскільки вони сприймають інформацію через рух. Значущим є й спосіб обробки інформації, деталізувати яку важко буде синтетикам, а аналітикам – узагальнювати. Інтелектуальний характер труднощів обумовлено і здатністю працювати в команді, зокрема студенти, які виконують ролі «виконавця» та «інтелектуала» більше орієнтовані на завдання, що потребують самостійного читання і письма, водночас «лідери» та «учасники переговорів» краще будуть реалізовувати себе в завданнях на аудіювання та говоріння.

3. Труднощі досягнення комунікативної цілі, пов'язані з 1) недостатністю фахових знань (для читання визначено Т. Король (2009), для всіх видів мовленнєвої діяльності зазначено Р. П. Мільрудом, А. Матиєнко, І. Максимовою (2005); N. Ivashita, T. McNamara, C. Elder (2001); G. Brindley and H. Slatyer (2002); 2) недостатнім володінням мовним матеріалом (фонетика, лексика та граматичні структури); 3) недостатнім рівнем психологічної саморегуляції; 4) недостатнім рівнем мотивації (наскільки важливо виконання завдання, наявність інтересу до професійно орієнтованої тематики та текстів); 5) досвідом виконання завдань (N. Ivashita, T. McNamara, C. Elder, 2001) 6) типом та видом завдання; 7) умовами виконання завдання. Також додаємо такий пункт, як 8) недостатнє розуміння ситуації спілкування; 9) недостатнє використання

способів вирішення проблем і роботи з інформацією.

Схарактеризуємо умови виконання завдання:

✓ у читанні:

а) дефіцит часу (Bygate, 2010); б) наявність вербальних (переклад, пояснення, виноска) та невербальних (таблиці, діаграми) опор; в) наявність зразка виконання та пояснень до нього; г) ступінь розгорнутості й мова подачі інструкції; д) наявність ситуативного контексту (Т. Король, 2012);

✓ в аудіюванні:

а) темп мовлення; б) акцент; в) тривалість звучання; г) тип мовлення (діалог, монолог, полілог); д) рівень шуму; е) кількість прослуховувань; ж) наявність вербальних (переклад, пояснення, субтитрів) та невербальних (наявність картинки під час перегляду відео) опор; з) наявність зразка виконання та пояснень до нього; і) ступінь розгорнутості й мова подачі інструкції; к) наявність ситуативного контексту; л) дефіцит часу;

✓ у письмі:

а) наявність вербальних (окремі слова та фрази; ключові позиції для написання тексту) та невербальних опор (діаграми, таблиці, схеми); б) обсяг тексту; в) довготривалість виконання завдання (тривале написання тексту потребує тривалої концентрації, що викликає перенапруження); г) ступінь розгорнутості й мова подачі інструкції; д) наявність ситуативного контексту; е) дефіцит часу;

✓ в говорінні:

а) наявність вербальних (слова, фрази) та невербальних (схеми, таблиці) опор; б) кількість учасників комунікації; в) підготовленість; г) тривалість виконання завдання; д) тип мовлення (діалог, монолог); е) ступінь розгорнутості й мова подачі інструкції; ж) наявність ситуативного контексту.

Зважаючи на зазначене вище, організацію адаптованого поточного контролю у диференційованому навчанні професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою у бакалавраті доцільно:

1. Для студентів ІТ-спеціальностей з домінуючим зоровим каналом сприйняття (візуалам) пропонувати у продуктивних і рецептивних видах мовленнєвої діяльності

користуватися вербальними та невербальними опорами. Аудіалам, які орієнтовані на краще сприйняття аудіо інформації, для спрощення завдання пропонувати послухати інформацію декілька разів чи в уповільненому темпі. З метою створення усного чи письмового тексту за певною темою студенти можуть попередньо обговорювати тему в парах чи групі, при необхідності надавати опори. Під час письма кінестетикам рекомендується промовляти про себе. Також кінестетикам, для яких характерне сприйняття інформації через фізичний контакт, доцільно надавати додатково час на підготовку для створення усного чи письмового тексту, обдумувати, фіксувати та виділяти інформацію для зняття труднощів.

2. Оскільки аналітики фокусуються на деталях, розкладання цілого на деталі, тому їм раціонально пропонувати скласти власний детальний план чи інтелектуальну карту до тексту для його продукування в усній чи письмовій формах, або скористатися вже готовим планом чи схемою, закладеними в самому завданні, а під час читання й аудіювання фіксувати важливу інформацію. Синтетики є «інтеграторами» і націлені на з'єднання чи синтезування в єдине ціле, тому для них доцільним є створення тексту в усній чи письмовій формах, що узагальнює інформацію з декількох текстів чи джерел, які взаємодоповнюють один одного (наприклад, текст для аудіювання і читання, чи декількох текстів для читання). Беручи до уваги загальновідомий факт про те, що аналіз співвідноситься з дедукцією, а синтез – з індукцією, студентам-аналітикам можливо пропонувати розвивати аргументацію у дедуктивний спосіб, тобто від загальної думки чи ідеї до деталей (низка аргументів, прикладів на підтримку основної тези), а студентів-синтетиків, навпаки, орієнтувати на узагальнення інформації на основі окремих аргументів. Для варіювання ступеню труднощів можливо надавати студентам опори (схеми, ключові аргументи, окремі ключові слова чи фрази).

Висновки. Отже, в даній статті ми проаналізували специфіку організації контролю диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх ІТ-фахівців. Зокрема, схарактеризували види контролю (попередній, поточний і підсумковий контроль) і форми

контролю (за форматом реалізації іншомовного спілкування – усний та письмовий, за охоптом суб'єктів навчання – індивідуальний, парний, груповий, фронтальний; за можливістю використання інформаційно-комунікаційних технологій – з використанням та без використання інформаційно-комунікаційних технологій, за місцем виконання – аудиторний та позааудиторний) у диференційованому навчанні. Виділили рецептивні, репродуктивні і продуктивні способи контролю. Описали двохкрокову модель контролю із частковим залученням адаптивного тестування, яка включає: попереднє тестування, що дозволяє диференціювати студентів за рівнями володіння іноземною мовою та за навчальними стилями; адаптоване поточне тестування, яке реалізується в зоні найближчого розвитку,

сприяє виявленню індивідуальних і групових точок досягнень, потребує оптимізації тестових матеріалів до наявних потреб студентів; підсумкове тестування фіксує рівень володіння іноземною мовою в кінці курсу. Запропонували реалізовувати поточне адаптивне тестування шляхом задіювання механізмів адаптації, розширення й ускладнення, вдосконалення. Також проаналізували критерії складності тестового завдання (складність мовного коду, ступінь інтелектуального навантаження на суб'єкт навчання, труднощі досягнення комунікативної цілі).

Перспективним у нашому дослідженні буде розгляд критеріїв оцінювання професійно орієнтованого англomовного аудіювання, діалогічного і монологічного мовлення, читання та письма.

Література

- Белякова Е. А. Проблемные задания как средство формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих учителей иностранного языка (на материале английского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Ярославль, 2011. 24 с.
- Коккота В. А. Лингводидактическое тестирование. Москва: Высшая школа, 1989. 123 с.
- Колесник Л. И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему (на материале обучения чтению на иностранном языке): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования», спец. 13.00.02. «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Москва, 2004. 23 с.
- Король Т. Г. До проблеми визначення рівня складності тестових завдань з читання іншомовної фахової літератури. Міжнародна науково-практична конференція «Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України», Ялта, 22–23 вересня 2009 р. Ялта: РВВ КГУ, 2009. Ч. 1. С. 146–149.
- Король Т. Г. Система тестового контролю англomовної компетенції у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2012. 394 с.
- Меркулова И. И. Система проблемных заданий в обучении чтению. *Иностранные языки в школе*. 1991. № 6. С. 8–12.
- Мильруд Р. П., Матиенко А. В., Максимова И. Р. Зарубежный опыт языкового тестирования и оценки качества обучения иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2005. № 7. С. 32–41.
- Михеев А. И. Тестирование результатов обучения иностранному языку курсантов и студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Санкт-Петербург, 2007. 25 с.
- Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика / Ніколаєва С. Ю. (ред.). Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.
- Чельшкова М. Б. Теоретико-методологические и технологические основы адаптивного тестирования в образовании: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Москва, 2001. 324 с.
- Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. Москва: Филоматис, 2006. 480 с.
- Сагайдакова Н. Дифференцированный контроль в обучении аудированию на уроках немецкого языка. *Иностранные языки*. Август 2016. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2016/08/differential-control/> (дата звернення: 24.03.2019).
- Bowman B., Larson M. J., Short D., McKay H., Valdez-Pierce L. Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics, 1992. 230 p.

- Brindley G., & Slatyer H. Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*. 2002. № 19 (4), P. 369–394. DOI: 10.1191/0265532202lt236oa.
- Bygate M. Speaking. *Oxford Handbooks Online*. 2010. 136 p. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0004.
- Iwashita N., McNamara T., & Elder C. Can We Predict Task Difficulty in an Oral Proficiency Test? Exploring the Potential of an Information-Processing Approach to Task Design. *Language Learning*. 2001. № 51 (3). P. 401–436. DOI: 10.1111/0023-8333.00160.
- Poehner M. E. Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development. New York, Dordrecht, Heidelberg, London: Springer Science+Business Media, 2008. 201 p.
- Van der Linden W. J., & Glas C. A. W. (Eds.). Elements of Adaptive Testing. New York: Springer, 2010. 437 p. DOI: 10.1007/978-0-387-85461-8.
- Norris J. M., Brown J. D., Hudson T. D., & Bonk W. Examinee abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment. *Language Testing*. 2002. № 19 (4). P. 395–418. DOI: 10.1191/0265532202lt237oa.
- Skehan P. A. Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*. 1996. № 17 (1). P. 38–62. DOI: 10.1093/applin/17.1.38.
- Tomlinson C. A., Moon T. R., Imbeau M. B. Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom. Alexandria, VA: ASCD, 2013. 157 p.

References

- Belyakova, E. A. (2011). *Problemnyie zadaniya kak sredstvo formirovaniya inoyazyichnoy kommunikativnoy kompetentsii u buduschih uchiteley inostrannogo yazyika (na materiale angliyskogo yazyika)* [Problem tasks as a means of forming foreign language communicative competence of future teachers of a foreign language (on the material of the English language)]: Extended abstract of candidate's thesis: 13.00.02. Yaroslavl, Russia (rus).
- Kolesnik, L. I. (2004). *Problematizatsiya uchebnogo teksta i zadaniy k nemu (na materiale obucheniya chteniyu na inostrannom yazyike)* [Problematization of the text and tasks to it (on the material of teaching reading in a foreign language)]: Extended abstract of candidate's thesis: 13.00.01, 13.00.02. Moscow, Russia (rus).
- Kokkota, V. A. (1989). *Lingvodidakticheskoe testirovanie* [Lingvodidactic testing]. Moscow, Russia: Vysshaya shkola (rus).
- Korol, T. H. (2009). Do problemy vyznachennia rivnia skladnosti testovykh zavdan z chytannia inshomovnoi fakhovoi literatury [To the problem of defining the difficulty of tests of ESP reading]: *Mizhnarodna naukovo-praktichna konferenciya «Profesionalizm pedahoha v konteksti Yevropeiskoho vyboru Ukrainy», Yalta, 22–23 veresnya 2009 r.* Yalta, Ukraine: RVV KHU, 1, 146–149 (ukr).
- Korol, T. H. (2012). *Systema testovoho kontroliu anhlomovnoi kompetentsii u chytanni fakhovoi literatury maibutnimy finansystamy* [System of Testing Future Financiers' English Reading for Specific Purposes Competence]: Candidate's thesis: 13.00.02. Kyiv, Ukraine (ukr).
- Merkulova, I. I. (1991). Sistema problemnyih zadaniy v obuchenii chteniyu [The system of problem tasks in teaching reading]. *Inostrannyye yazyiki v shkole*, 6, 8–12 (rus).
- Milrud, R. P., Matienko, A. V., Maksimova, I. R. (2005). Zarubezhnyi opyt yazykovogo testirovaniya i otsenki kachestva obucheniya inostrannym yazyikam [Foreign experience of language testing and assessment of the quality of teaching foreign languages]. *Inostrannyye yazyiki v shkole*, 7, 32–41 (rus).
- Miheev, A. I. (2007). *Testirovanie rezultatov obucheniya inostrannomu yazyiku kursantov i studentov vuzov* [Testing the results of teaching foreign language for cadets and university students]: Extended abstract of candidate's thesis: 13.00.08. Saint Petersburg, Russia (rus).
- Nikolajeva, S. Ju. (Ed.) (2013). *Metodyka navchannja inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka* [Methods of teaching foreign languages and cultures: theory and practice]. Kyiv, Ukraine: Lenvit (ukr).
- Chelyishkova, M. B. (2001). *Teoretiko-metodologicheskie i tehnologicheskie osnovyi adaptivnogo testirovaniya v obrazovanii* [Theoretical, methodological and technological foundations of adaptive testing

- in education]: Doctor's thesis: 13.00.01. Moscow, Russia (rus).
- Schukin, A. N. (2006). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika* [Foreign Language Teaching: Theory and Practice]. Moscow, Russia: Filomatis (rus).
- Sagaydakova, N. (2016). Differentsirovannyiy kontrol v obuchenii audirovaniyu na urokah nemetskogo yazyka. [Differentiated control in teaching listening in German lessons]. *Inostrannyye yazyki*. Retrieved from <http://iyazyki.prosv.ru/2016/08/differential-control/> (rus).
- Bowman, B., Larson, M. J., Short, D., McKay, H., Valdez-Pierce, L. (1992). *Teaching English as a Foreign Language to Large, Multilevel Classes*. Washington, D.C., USA: Center for Applied Linguistics (eng).
- Brindley, G. & Slatyer, H. (2002). Exploring task difficulty in ESL listening assessment. *Language Testing*, 19 (4), 369–394. DOI: 10.1191/0265532202lt236oa (eng).
- Bygate, M. (2010). Speaking. *Oxford Handbooks Online*. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780195384253.013.0004 (eng).
- Iwashita, N., McNamara, T., & Elder, C. (2001). Can We Predict Task Difficulty in an Oral Proficiency Test? Exploring the Potential of an Information-Processing Approach to Task Design. *Language Learning*, 51 (3), 401–436. DOI: 10.1111/0023-8333.00160 (eng).
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment. A Vygotskian Approach to Understanding and Promoting L2 Development*. New York, USA, Dordrecht, Netherlands, Heidelberg, Germany, London, UK: Springer Science+Business Media (eng).
- Van der Linden, W. J., & Glas, C. A. W. (Eds.) (2010). *Elements of Adaptive Testing*. New York, USA: Springer. DOI: 10.1007/978-0-387-85461-8 (eng).
- Norris, J. M., Brown, J. D., Hudson, T. D., & Bonk, W. (2002). Examinee abilities and task difficulty in task-based second language performance assessment. *Language Testing*, 19 (4), 395–418. DOI: 10.1191/0265532202lt237oa (eng).
- Skehan, P. (1996). A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17 (1), 38–62. DOI: 10.1093/applin/17.1.38 (eng).
- Tomlinson, C. A., Moon, T. R., Imbeau, M. B. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA, USA: ASCD (eng).

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ БУДУЩИХ ИТ-СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОМУ АНГЛОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ: ВИДЫ И ФОРМЫ КОНТРОЛЯ

Синекоп Оксана, кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры английского языка технической направленности № 2,
Национальный технический университет Украины
«Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»,
пр. Победы, 37, корп. 7, 03056 Киев, Украина,
oksana.synekor@gmail.com

В статье рассмотрены особенности организации контроля в дифференцированном обучении профессионально ориентированного англоязычного общения будущих ИТ-специалистов с различными уровнями владения иностранным языком и разными учебными стилями. Охарактеризованы виды и формы контроля в дифференцированном обучении. Выделено рецептивные, репродуктивные и продуктивные способы контроля. Описана двухшаговая модель контроля с частичным привлечением адаптивного тестирования, что включает: предварительное тестирование, которое позволяет дифференцировать студентов по уровням владения иностранным языком и по учебным стилями; адаптированное текущее тестирование, которое реализуется в зоне ближайшего развития, способствует выявлению индивидуальных и групповых точек достижений, требует оптимизации тестовых материалов в соответствии с существующими потребностями студентов; итоговое тестирование фиксирует уровень владения иностранным языком в конце курса. Предложено реализовывать текущее адаптивное

тестирование путем задействования механизмов адаптации, расширения и усложнения, совершенствования. Проанализированы критерии сложности тестового задания.

Ключевые слова: будущие IT-специалисты; дифференцированное обучение; контроль; профессионально ориентированное англоязычное общение; уровни владения иностранным языком; учебный стиль.

DIFFERENTIATED INSTRUCTION OF ENGLISH PROFESSIONAL COMMUNICATION TO THE FUTURE IT SPECIALISTS: TYPES AND FORMS OF ASSESSMENT

Synekop Oksana, PhD (Pedagogy), Associate Professor,
Associate Professor of Department of English for Engineering,
National Technical University of Ukraine «Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute»,
37 Peremohy Ave, 03056 Kyiv, Ukraine,
oksana.synekop@gmail.com

In the article the features of the assessment in differentiated instruction of English professional communication to the future IT specialists with different levels of foreign language proficiency and various learning styles are considered. Types and forms of control in differentiated instruction are characterized. Receptive, reproductive and productive ways of control are highlighted. The described two-stage model of assessment with partial involvement of adaptive testing includes: enter testing, which allows teachers differentiate students according to the levels of foreign language proficiency and learning styles; progressive adaptive testing, which is implemented in the zone of proximal development, helps to identify individual and group achievement points and needs to optimize test materials to meet students' current needs; the final testing, which defines the level of foreign language proficiency at the end of the course. It is proposed to implement progressive adaptive testing by using mechanisms of adaptation, expansion and complication, improvement. Adaptive mechanism involves the effect of adapting to individual characteristics, based on the level of foreign language proficiency in the enter testing and a dominant learning style. The mechanism of expansion and complication aims at shifting the emphasis in the learning style of the students (not dominant learning styles), increasing the complexity of tasks for students providing them by various supports. The mechanism of improvement is focused on variations of learning styles, the development of English-language skills, as well as the wide usage of assessment strategies. The criteria for the complexity of the test task are analysed.

Key words: assessment; differentiated instruction; English professional communication; future IT specialists; learning style; level of foreign language proficiency.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2019

Прийнято до друку 30.05.2019