

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ**

До захисту допустити:

Зав. кафедри

_____ Федорова Ю.Г.
(підпис) (ПІБ завідувача кафедри)

«___» _____ 2021 р.

**«ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
НА ДІАГНОСТИЧНІЙ ОСНОВІ»**

Кваліфікаційна робота здобувача
вищої освіти другого (магістерського) рівня
вищої освіти освітньо-професійної програми
«014 Середня освіта. Мова і література
(англійська)»

Агаркової Тетяни Олександрівни

Науковий керівник:

Федорова Ю.Г., кандидат філологічних наук,
доцент кафедри англійської філології

Рецензент:

Чайкін Г. М., директор комунального закладу
«Маріупольська загальноосвітня школа І-ІІІ
ступенів №26» Маріупольської міської ради»

Кваліфікаційна робота захищена

з оцінкою _____

Секретар ЕК _____

«___» _____ 2021 р.

Маріуполь – 2021

МАРІУПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ

Рівень вищої освіти «Магістр»
Шифр та назва спеціальності 014 «Середня освіта»,
спеціалізація 014.02 «Мова і література (англійська)»
Освітньо-професійна програма «014 Середня освіта. Мова і література
(англійська)»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри к.філ.н., доцент

_____ Федорова Ю.Г.
(підпис) (ПІБ завідувача кафедри)

«07» грудня 2020 р.

ПЛАН ВИКОНАННЯ КВАЛІФІКАЦІЙНОЇ РОБОТИ

Агаркової Тетяни Олександрівни

(прізвище, ім'я, по батькові)

1. Тема роботи **«Організація навчання іноземних мов на діагностичній основі»**.

Керівник роботи Федорова Ю.Г., к.філол.н., доцент
(прізвище, ім'я, по батькові, науковий ступінь, вчене звання)

Затверджені наказом Маріупольського державного університету від «26»
лютого 2021 року № 198.

2. Строк подання здобувачем роботи 01 червня 2021 р.

3. Вихідні дані до роботи:

Мета – дослідити зміст і методологію організації навчання іноземних мов на діагностичній основі.

Об’єкт – процес навчання іноземних мов на діагностичній основі.

Предмет – організація навчання іноземних мов на діагностичній основі.

4. Зміст роботи (перелік питань, які потрібно розробити):

Розділ I. Теоретико-методологічні засади організації навчання іноземних мов на діагностичній основі

Розділ II. Ефект зворотнього впливу діагностування у вивченні іноземних мов

Розділ III. Організація та проведення навчання іноземним мовам на діагностичній основі

5. Дата видачі завдання 07 грудня 2020 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1.	Підготовка вступу	01 лютого 2021	
2.	Підготовка Розділу I та висновків до нього	01 березня 2021	
3.	Підготовка Розділу II та висновків до нього	01 квітня 2021	
4.	Підготовка загальних висновків	15 квітня 2021	
5.	Оформлення списку використаних джерел	03 травня 2021	
6.	Оформлення додатків	17 травня 2021	
7.	Підготовка статті за темою роботи	01 червня 2021	

Здобувач _____
(підпис)

Агаркова Т.О.
(прізвище та ініціали)

Науковий керівник роботи _____
(підпис)

Федорова Ю.Г.
(прізвище та ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ДІАГНОСТИЧНІЙ ОСНОВІ.....	10
1.1. Типи тестових завдань та прийомів навчання.....	10
1.2. Основні характеристики тестових завдань та прийомів навчання при комунікативному підході.....	13
Висновки до розділу 1.....	18
РОЗДІЛ II. ЕФЕКТ ЗВОРОТНЬОГО ВПЛИВУ ДІАГНОСТУВАННЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	20
2.1. Визначення ефекту зворотнього впливу.....	20
2.2. Ефект зворотнього впливу та соціальна сфера.....	23
2.3. Ефект зворотнього впливу та педагогічна і навчальна діяльність.....	25
2.4. Ефект зворотнього впливу на особистість учня.....	36
Висновки до розділу 2.....	40
РОЗДІЛ III. ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ НА ДІАГНОСТИЧНІЙ ОСНОВІ.....	43
3.1. Формат множинного вибору.....	43
3.2. Завдання на словотворення.....	46
3.3. Тестові завдання на трансформацію.....	50
3.4. Завдання на пошук помилок.....	54
3.5. Підготовка до виконання клоуз-тесту.....	56

3.6. Постановка дієслів у відповідну форму.....	57
Висновки до розділу 3.....	57
ВИСНОВКИ.....	60
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	62
ДОДАТКИ.....	67

ВСТУП

Актуальність теми роботи. В останні роки підготовка до іспитів у закладах загальної середньої освіти посідає важливе місце в програмі з іноземної мови щодо вступних іспитів, іспитів у рамках експерименту з переходу на єдиний національний іспит, міжнародних іспитів. Рівень знання мови може підтверджуватися і міжнародним сертифікатом, що надають різні сертифіковані організації.

Навчання іноземної мови, спеціально розроблені для підготовки до іспитів тестові програми, знайомлять учнів із формою, змістом та особливостями іспиту та тестування. Розуміння учнем того, що буде перевірено для виконання конкретного завдання і які навички потрібно продемонструвати, вважається найважливішою частиною його підготовки. Після ознайомлення з типами тестових завдань, складність тесту дає учням уявлення про навички та вміння, які їм необхідно вдосконалювати та розвивати.

Аналізуючи літературу з підготовки до іспитів, спостерігаючи за структурою роботи у процесі підготовки до іспитів та спілкуючись з викладачами, які працюють у такому процесі, виявляється, що пріоритетом у викладанні перед іспитом є навчання у форматі іспиту, навчання на діагностичній основі.

Сучасні методи тестування замінюють методи навчання, коли учні готуються до тестування. Тобто спостерігається вплив тесту на процес навчання, і навпаки.

Мовні тести можуть бути використані не тільки для вимірювання рівня володіння мовою, але і для навчання, оскільки тести, мають навчальну функцію, що розвиває потенціал; тестові прийоми збігаються з прийомами навчання: специфічні тести – дискретні тести, клоуз, диктант, що вимірюють рівень сформованості мовної компетенції, аналогічні підготовчим

тренувальним вправам для формування мовної компетенції, а також тестові прийоми на продукування відповіді; параметри мовного тесту, що відрізняється високим ступенем валідності, збігаються з головними рисами вправ, а саме: розуміння матеріалу в контексті, автентичність матеріалу, співвіднесеність ситуацій з умовами реальної комунікації, цільова спрямованість та досягнення певного результату, використання форми парної взаємодії. Формат тесту стає формою завдання у навчальному процесі.

Об'єктом нашого дослідження є процес навчання іноземних мов на діагностичній основі.

Предмет дослідження – організація навчання іноземних мов на діагностичній основі.

Ступінь вивченості теми та джерельна база дослідження. Проблема ефекту діагностичного навчання іноземним мовам належить до найменш розроблених проблем теорії та методики навчання іноземної мови Українські традиції навчання іноземної мови багато в чому були залишаються орієнтованими на контроль, який є найважливішою складовою частиною навчального процесу. Крім того, слід зазначити, що у вітчизняній методиці термін «ефект зворотнього впливу» не вживався при розгляді навчальної, мотивуючої, розвиваючої, виховуючої, управлінської, прогностичної функцій контролю, не вивчалось це питання і щодо завдань, які слід включати у зміст підсумкових випробувань і які вимоги до них пред'являти, ні при описі впливу контролю на навчальний процес, вчителів та учнів.

Ефект зворотного впливу розглядався, головним чином, у зарубіжній методичній літературі - J. Alderson, D. Wall, L. Bachman, A. Palmer, A. Cohen, A. Hughes, L. Prodromou, E. Shohamy, Y. Watanabe, C. Weir. Існуючі роботи з проблеми зачіпають такі аспекти, які, з нашого погляду, були досліджені досить докладно, але визначення «ефекту зворотнього впливу», у своїй основі, налічує безліч трактувань, явний та прихований, позитивний та негативний ефект.

Однак поки що не спостерігається вплив цих досліджень на вдосконалення методики підготовки учнів до тестування, немає внеску у практику підготовки учнів до тестових випробувань, не впроваджено ефективних тренувальних прийомів.

Але аналіз джерельної бази за темою продемонстрував перспективність вивчення питання організації навчання іноземних мов на діагностичній основі, з огляду на потреби часу і визначив актуальність теми нашої кваліфікаційної роботи.

Мета кваліфікаційної роботи – дослідити зміст і методологію організації навчання іноземних мов на діагностичній основі.

Реалізація поставленої мети передбачає вирішення таких **завдань**:

- 1) проаналізувати теоретико-методологічні засади організації навчання іноземних мов на діагностичній основі;
- 2) дослідити ефект зворотнього впливу діагностування у вивченні іноземних мов;
- 3) схарактеризувати організацію та проведення навчання іноземним мовам на діагностичній основі.

Методологічна основа роботи базується на загальнонаукових методах, використаних як основа цього дослідження. Дослідження проводилося з використанням евристичного та критичного методу, спрямованих на критичний аналіз тестових систем. У роботі для вирішення зазначених завдань застосовуються такі методи дослідження: теоретичні (вивчення та аналіз наукової літератури з проблеми тестування та ефекту зворотнього впливу, аналіз вимог державного освітнього стандарту базового рівня володіння іноземною мовою, аналіз навчально-методичних посібників для підготовки до тестування), емпіричні (розробка варіантів тестування), аналіз результатів діяльності учнів.

Практичне значення кваліфікаційної роботи. У кваліфікаційному дослідженні узагальнено, систематизовано та запропоновано для впровадження тестові стратегії з ефективного виконання тестових завдань

усіх розділів тесту: читання, аудіювання, говоріння, письма, практичного володіння іноземною мовою. Тому, результати дослідження можуть стати основою для поглиблення знань вчителів закладів загально середньої освіти, що прагнуть знайти нові підходи у своїй діяльності для підвищення активності та мотивації учнів зокрема та підвищення ефективності навчання в цілому.

Апробація результатів кваліфікаційної роботи та публікації.

Апробацію результатів кваліфікаційної роботи було частково представлено нами у наступних публікаціях: на ІХ Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференцію здобувачів вищої освіти і молодих вчених «Мови та літератури в полікультурному суспільстві» (10 листопада 2021 р.), а також результати дослідження були опубліковані у збірнику статей «Vox Philologi» (випуск 10, МДУ, 2021 р.).

Логіка дослідження, його мета і завдання зумовили наступну **структуру кваліфікаційної роботи**: вступ, три розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел та додатки. Загальний обсяг кваліфікаційної роботи – 82 сторінки.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ НА ДІАГНОСТИЧНІЙ ОСНОВІ

1.1. Типи тестових завдань та прийомів навчання

Важливе значення для нашого дослідження має думка, що тестові прийоми збігаються з прийомами навчання як прояв єдності контролю та навчання. І. Колесникова, О. Долгін підкреслюють той факт, що «більшість прийомів навчання можуть бути використані як прийоми контролю, іншими словами, більшість прийомів контролю повторюють прийоми навчання, є подібними з ними; тести та тренувальні вправи збігаються» [14, с. 314]. На думку І. Рапопорта, Р. Сельги, І. Соттера, саме тестові завдання використовуються в процесі навчання аудіювання [29, с. 20].

Спробуємо розглянути, які аналогії, який зв'язок та взаємовплив існують між тестовими прийомами та прийомами навчання.

Як слушно зауважує О. Поляков, такі методи тестування як «альтернативний вибір, перехресний вибір, множинний вибір, впорядкування, клоуз є специфічними методами тестування, тобто спочатку вони реалізуються у практиці тестування, потім у вправах [26, с. 55]. Поступово як завдання у складі тестів стали використовуватися різні типи вправ, а саме: відповіді-питання, внутрішньомовна і міжмовна трансформація, заповнення пустих місць, заміна словоформ, виправлення помилок». До цього переліку О. Полякова ми можемо додати і диктант, який також виник як прийом тестування, а потім перетворився на один із прийомів навчання, став використовуватися як тренувальна вправа.

З урахуванням вищесказаного можна зробити висновок, що мовне тестування є першим прикладом вправ і з часом навпаки, вправи стають тестовими завданнями.

Розглянемо типологію прийомів навчання та порівняємо її з прийомами тестового контролю.

Вивчення низки робіт, присвячених класифікації тестових прийомів, дозволило виділити такі типи для сучасного комунікативного тесту дискретні тести (вимірюють володіння граматиною, лексикою, орфографією, фонологією):

множинний вибір

перехресний вибір

альтернативний вибір

впорядкування

періфраз

Сі-тести

письмові тести

редагування

аудіо тести на дискримінацію окремих фонем, слів, граматичних форм, визначення наголосу в словах, словосполученнях і реченнях.

Дискретні тести, клоуз та диктант є об'єктивними, надійними, стандартизованими тестовими прийомами, що дозволяють розглянути багато елементів, порівняно просто, швидко та легко обробити отриману інформацію, використання дискретних тестів неминуче особливо на початковій стадії навчання іноземної мови, де велика увага приділяється оволодінню мовними засобами.

Використовуються ці прийоми для контролю сформованості мовної компетенції, яка є важливим виміром загального рівня володіння мовою). Разом з тим, О. Поляков вважає, що вони «мають певний навчальний та розвиваючий потенціал» [26, с. 16].

Комунікативна орієнтація навчання не виключає те, що у навчальному процесі приділяється увага філологічній стороні викладання іноземної мови, прийомам систематизації мовних знань, що підвищує освітню цінність навчання. Р. Мільруд зауважує, що «багато сучасних посібників після кількох

років захоплення тематичною організацією змісту знову будуються на граматико-тематичній основі, передбачають знайомство з мовними зразками, спостереження за мовним матеріалом у надрукованому тексті, його систематизацію відповідно до уявлень самих учнів за ознаками, значенням, формою, походженням слів тощо), формулювання власних висновків, знайомство з правилами, мовні дії «за правилами» та мовне спостереження за власною промовою» [22, с. 67].

Аналізуючи типологію прийомів навчання, ми знаходимо підготовчі тренувальні вправи (некомунікативні та умовно комунікативні), які аналогічні об'єктивним тестам і сприяють більш повному та глибокому розумінню мовних явищ, осмисленому засвоєнню мовного матеріалу, запам'ятовування/закріплення/автоматизації лексико-граматичного навчання монологічного/діалогічного мовлення, експресивного письмового мовлення, впливають на формування механізмів самоконтролю, розвивають механізми антиципації та мовного припущення, формують вміння передати сенс мовної одиниці іншими словами/висловлювати думки обмеженими мовними засобами [34].

У методичній літературі до підготовчих вправ належать такі:

вправи на доповнення

вправи на усвідомлення мовної форми (ідентифікація, змістовний та смисловий вибір, співвіднесення, сортування, порівняння, упередження)

вправи на розширення

заповнення перепусток

вправи, що націлюють на обмін інформацією на кшталт «мозаїки»

вправи на видалення зайвого слова

ранжування

періфраз

Виходячи з вищесказаного, ми можемо зробити висновок, що дискретні тести, клоуз і диктант спрямовані на перевірку рівня сформованості мовної компетенції, а різноманітні підготовчі вправи – на її

формування. Мовна компетенція є найважливішим компонентом загального рівня володіння мовою. Цей факт визнається рядом авторів. Л. Бахман у своїй моделі комунікативної мовної здатності на чолі ієрархії відносин між компетенціями та її компонентами ставить мовну компетенцію. А. Дейвіс зазначає, що переконливим аргументом на користь тестування лінгвістичної компетенції залишається те, що граматики є серцевиною у навчанні мови. На думку О. Полякова, лінгвістична компетенція сприяє усвідомленню учнями структури мови, що вивчається, формуванню уявлення про правильну організацію висловлювань. З. Уїєр справедливо зазначає, що для оперування чотирма вміннями (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом) у різних функціональних сферах, необхідно вміти маніпулювати елементами мови, іншими словами, щоб спілкуватися, необхідно мати відповідний запас слів, знати основні елементи англійської граматики, володіти англійськими звуками, наголосом та інтонацією [48]. А. Хьюз пише, що відсутність граматичних та лексичних знань обмежує можливості у мовленнєвій діяльності, впершу чергу за наголосом та інтонацією [40].

Разом з тим, лінгвістична компетенція необхідний, але недостатній компонент комунікативної компетенції. О. Поляков зауважує, що «незалежно від ступеня оволодіння мовою, знання окремих елементів мови, а саме: окремих слів, окремих речень, окремих звуків – не може бути віднесено до поняття володіння мовою як засобом спілкування», а також «для повноцінного спілкування недостатньо граматичних, фонологічних і лексичних знань», «для того, хто вивчає іноземну мову, мало опанувати лінгвістичну компетенцію, адже, її метою є навчитися ефективно і адекватно її використовувати і брати участь у міжкультурній комунікації» [26, с. 87].

Тому з позиції комунікативного підходу найбільш прийнятними тестовими прийомами є ті, що тестують безпосередню участь піддослідного в діяльності спілкування в ситуаціях максимально наближених до реальних і передбачають продукування, до яких належать такі:

питально-відповідальна робота

конспектування

складання логіко-семантичної карти

обговорення

переказ

усний виступ

співбесіда

усне повідомлення

прийоми драматизації (рольові ігри, сценарії, «уявні ситуації»)

вирішення проблемних завдань

усний коментар

заповнення бланків

опис листа у відповідь на отриману інформацію (лист - скарга, лист з висловом подяки, підтримки, незгоди тощо)

письмовий коментар до отриманої інформації

письмове повідомлення, що представляє отриману інформацію в стислому вигляді (короткий виклад, рецензія, анотація тощо)

твір

есе

Порівняємо тестові прийоми на продукування відповіді з комунікативними прийомами навчання, що дозволяють навчити школярів практично користуватися іноземною мовою. Очевидно, що вони збігаються:

питально-відповідальна робота

мозковий штурм

складання семантичної карти

перекодування інформації

усний виступ

усне повідомлення

повідомлення-звіт

обговорення у формі бесіди

навчальна дискусія

спрямована дискусія

вільна дискусія

вирішення мисленнєвих, або проблемних задач

сценарій

рольова гра

інтерв'ю

«уявна ситуація» (симуляція)

проект.

1.2. Основні характеристики тестових завдань та прийомів навчання при комунікативному підході

Збігаються як типології не тільки прийоми тестування і навчання, а й їхні основні риси. По-перше, характерною рисою й у тестових завданнях, й у вправах є створення ситуацій, наближених до реального життя, інакше кажучи, співвіднесення з умовами реальної комунікації.

Звичайно, одні тестові завдання побічно тестують використання іноземної мови, тому що пряме тестування діяльності зробило б тест непрактичним, неекономічним. Наприклад, вірні - неправильні твердження можуть виміряти здатність зрозуміти телефонну розмову; такий тестовий прийом, як множинний вибір, покаже, чи зможе учень орієнтуватися в аеропорту, слухаючи оголошення, або, скажімо, чи зможе продавець встановити, яке плаття з чотирьох описує покупець. Успішна гра ролі покупця, продавця, туриста дозволить прогнозувати здатність випробуваного діяти у подібних ситуаціях у житті. Інші завдання є більш прямими, тобто реальну життєву ситуацію без великих змін перенесено в тест. До таких, наприклад, відносяться заповнення бланків, написання листа у відповідь на отриману інформацію, редагування. Дискретні тести психометричної

(структуралістичної) епохи, а також клоуз-тести і диктанти психолінгвістико-соціолінгвістичного періоду розумно вбудовуються у формат комунікативного тестування з привнесеними в них елементами комунікативності, що полягають у тому, що з вимірювання того, наскільки добре проходить випробування – лексикою, вимовою, орфографією – лише на рівні слів та речень поза будь-яким контекстом, дискретні тести перетворилися на ситуативно-обумовлені, контекстуалізовані, що мотивують виконання завдання, часто побудовані на матеріалі автентичних закінчених текстів більшої протяжності [13].

Звідси ми можемо зробити висновок, що, по-друге, і тестові прийоми і вправи характеризуються цільовою спрямованістю, завершеністю та орієнтацією на досягнення певного результату. Третьою загальною рисою вправ та тестових прийомів є контекстуальна обумовленість. По-четверте, вправи містять зразки автентичного мовлення й у тестах використовуються автентичні матеріали. Остання характеристика подібності полягає у використанні поряд з індивідуальними, парних форм взаємодії.

Таким чином, ми показали, що тестові прийоми багато в чому аналогічні до прийомів навчання, однак існують і риси, що відрізняють тестові завдання від вправ.

По-перше, як ми зазначили вище, тестові завдання спрямовані на перевірку рівня сформованості комунікативної компетенції, тоді як вправи – на її формування.

По-друге, тестові завдання не такі різноманітні як вправи.

По-третє, тестові завдання можуть використовуватися у вільній послідовності, у навчанні ж важливим є послідовність виконання вправ.

По-четверте, під час навчання вчитель надає допомогу у формі підказок, переформулюванні питань, заохоченні, виправленні, наданні можливості спробувати знову. У тесті допомога відсутня через надійність вимірювання.

По-п'яте, виконання тестових завдань жорстко регламентується за часом.

Остання відмінність полягає в тому, що тести найчастіше виконуються індивідуально.

Разом з тим, беручи до уваги дослідження С. Фоломкіної про можливість використовувати тест не тільки в контролюючій функції, а й у навчальній, як вправу, а також вищезгадана теза О. Полякова про позитивний досвід використання завдань на впізнання, оскільки вони мають навчальний і розвиваючий потенціал, ми вважаємо, що деякі відмінності між тестовими завданнями та вправами можуть стиратися при реалізації тестами їхньої навчальної функції [35, с. 17]. При використанні тестів як вправ стає можливою допомога від інших учнів та вчителя, виконання тестів у парному режимі, без жорстких тимчасових обмежень, залучення додаткових вправ. Ми також вважаємо, що завдання тесту можуть допомогти розвинути комунікативну компетенцію, компоненти якої представлені в тесті окремо та у зв'язку один з одним.

Граматична компетенція спеціально оцінюється в завданнях на практичне володіння англійською мовою, де від учнів потрібно продемонструвати знання широкого ряду основних граматичних явищ: неособистих та невизначено-особистих форм дієслова, форм умовного способу, використання непрямої мови, узгодження часів, знання прийменників [1, с. 165]. Побічно граматична компетенція тестується у завданнях з читання, аудіювання, письма, говоріння. Інший компонент компетенції – дискурсивна компетенція – представлений у завданнях з чотирьох розділів: говоріння, лист, читання, аудіювання, де потрібно вміння передавати інформацію у зв'язних, аргументованих висловлюваннях, а рецептивних видах мовної діяльності – розуміти зв'язок між різними частинами тексту.

Соціолінгвістична компетенція тестується у завданнях на практичне володіння англійською мовою, оскільки випробувані стоять перед вибором

відповідної контексту лексичної одиниці [32, с. 5]. А також у завданнях по розділам говоріння, письма, де кандидати продукують висловлювання адекватно сфері (соціально-побутовій, соціокультурній, навчально-трудої), формі (усній/писемній) та стилю (офіційного/неофіційного спілкування).

Стратегічна компетенція, а саме вміння планувати свою мовленнєву та немовну поведінку, варіювати способи викладу думки, користуватися мовною та текстуальною здогадкою, прогнозувати зміст тексту, використовувати опори різного роду вимірюється в завданнях по всіх розділах тесту: практичне володіння англійською мовою, читання, аудіювання, письмо [23, с. 72]. Отже, в рамках підготовки тих, хто вдається до тестування, є можливість саме розвивати компоненти комунікативної компетенції.

Згідно з дослідженням Я. Уатанабе, «вчительський фактор» (професійна кваліфікація, досвід) є найважливішим фактором у разі виникнення різних типів ефекту зворотного впливу [61, с. 324]. Ми розуміємо цю тезу наступним чином: для одних вчителів навчальна функція тестів, збіг тестових завдань з прийомами навчання, а також схожість основних характеристик тестування та навчання при комунікативному підході можуть розглядатися як достатня підстава для використання одного лише формату тесту як методичного матеріалу у попередньому тестуванні навчанні. Інші вчителі можуть використовувати мовний тест як основу розвитку компонентів іншомовної комунікативної компетенції.

Висновки до розділу 1

Мовні тести можуть бути використані не тільки для вимірювання рівня володіння мовою, але і для навчання, оскільки тести, по-перше, мають навчальну функцію, що розвиває потенціал; по-друге, тестові прийоми збігаються з прийомами навчання: специфічні тести – дискретні тести, клоуз,

диктант, що вимірюють рівень сформованості мовної компетенції, аналогічні підготовчим тренувальним вправам для формування мовної компетенції, а також тестові прийоми на продукування відповіді; по-третє, параметри мовного тесту, що відрізняється високим ступенем валідності, збігаються з головними рисами вправ, а саме: розуміння матеріалу в контексті, автентичність матеріалу, співвіднесеність ситуацій з умовами реальної комунікації, цільова спрямованість та досягнення певного результату, використання форми парної взаємодії. Формат тесту стає формою завдання у навчальному процесі.

РОЗДІЛ II

ЕФЕКТ ЗВОРОТНЬОГО ВПЛИВУ ДІАГНОСТУВАННЯ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

2.1. Визначення ефекту зворотного впливу

У методиці викладання англійської мови інтерес до концепції «ефекту зворотного впливу» виник у 1990-х роках, до того часу проблема не розглядалася як така, що варта пильного вивчення. На даний момент відсутнє повне загальноприйняте визначення ефекту зворотного впливу і багато авторів, залежно від того, що вони вкладають у це поняття, користуються різними термінами: washback (backwash), impact test, curriculum alignment, measurement-driven instruction. Пропоновані різними дослідниками визначення ефекту зворотного впливу демонструють, що воно може розумітися то більш вузько, то ширше.

Е. Шохамі, С. Дониця-Шмід та І. Ферман представляють ефект зворотного впливу як «зв'язок між тестуванням та навчальною діяльністю учнів» [57, с. 305]. Зв'язок передбачає взаємний вплив, тобто, слідуючи цим авторам, як тест впливає на зміст навчальної практики, так й те, що ми робимо у класі, слід включати в оцінювання.

С. Гейтс доповнює попереднє визначення, але вже розглядає ефект зворотного впливу як «вплив тестування на викладання та навчальну діяльність» [44].

Визначення, дане А. Хьюз, дозволяє говорити ще й про напрямок впливу тестів [50, с. 17]. Ефект зворотного впливу це «ефект тестування на викладання та навчальну діяльність учнів. Ефект зворотного впливу може бути шкідливим (коли зміст тесту та тестові прийоми розходяться з цілями курсу), сприятливим (тестування підтримує хороше викладання та надає

коригувальний вплив на погане викладання – покращується навчальна програма, вибираються нові книги, заняття проводяться по-іншому)».

Ця визначення перегукується з тим, що надає Дж. Хітон. Дж. Хітон каже, що терміном *washback effect* користуються, «коли говорять про те, як тест впливає на викладання та навчальну діяльність у класі [50, с. 18]. Хороший тест надаватиме корисний ефект на викладання, поганий – шкідливий».

Подібної точки зору дотримується і С. Мессік, який обговорює ефект зворотного впливу з позиції «оскільки введення та використання тесту впливає на викладачів іноземної мови та учнів, як тест змушує їх робити речі, які вони в іншому випадку не робили б, що сприяє або пригнічує вивчення мови» [53, с. 248].

Формулювання ефекту зворотного впливу, надане С. Уієром, включає вже розглянуті аспекти впливу тестів та передбачає ще один, а саме вплив на освітній стандарт із іноземних мов. Отже, ефект зворотного впливу, відповідно до С. Уієра – це вплив тесту на викладання та попередню навчальну діяльність. Зусилля вчителів іноземної мови, які працюють у рамках комунікативного підходу, зазвичай спрямовані на задоволення реальних потреб учнів. Відносини між тестом і попереднім викладанням залежать від того, наскільки тести орієнтовані на ці потреби [5, с. 24]. Погляд С. Уієра полягає в тому, що при комунікативному підході до мовного викладання, тест наприкінці курсу навчання повинен сам бути комунікативним.

Люк Продрому, погоджуючись із існуванням двох напрямків, виділяє ще й дві форми ефекту зворотного впливу, розглядаючи його як прямий чи непрямий (прихований, завуальований) ефект тестів на методику навчання [54, с. 178].

Формуванню повнішої концепції ефекту зворотнього впливу сприяли роботи Дж. Алдерсона і Д. Уолла, Л. Бахмана та А. Палмера.

Дж. Алдерсон і Д. Уолл припускають, що ефект зворотного впливу є більш складним, ніж прямий зв'язок між тестами, хорошими або поганими, та їх впливом на клас [41, с. 208]. На їхню думку, перед тим як тест має якийсь вплив на навчальну практику, він займає проміжне положення серед таких факторів, як місце тестування у певних суспільствах, компетенція вчителя та можливості шкільної системи. Вони доводять, ґрунтуючись на емпіричних дослідженнях, що розробники тесту та вчителі не можуть просто стверджувати, що тести матимуть вплив на викладання та навчальну діяльність. Необхідно розслідувати такі галузі, як зміст та методи викладання, способи оцінювання, напрямок та ступінь передбачуваного впливу.

Л. Бахман і А. Палмер вважають за краще розглядати ефект зворотнього впливу в рамках більш об'ємного поняття – *іmpact*, поєднуючи у своїй моделі всілякі аспекти впливу тестування, ті, що інші автори розглядали окремо або ігнорували зовсім. У роботі Л. Бахмана та А. Палмера встановлюються об'єкти впливу тестування та аспекти цього впливу [42, с. 218]. При вплив на учнів тестування зачіпає досвід підготовки до тесту та досвід його проходження, зачіпається зворотний зв'язок та рішення, що приймаються на підставі тестових балів учнями. Цими авторами описується вплив тестів на вчителів. Визнається під впливом і соціальна стратифікація. До позитивного та негативного напрямів впливу тестів Л. Бахман і А. Палмер додають і ступінь, вона може бути слабкою або сильною.

Таким чином, з урахуванням всіх розглянутих визначень, у межах даної роботи ми розуміємо ефект зворотного впливу як вплив тестування на різні аспекти навчальної та педагогічної діяльності, а також говоримо про зв'язок тестування із соціальною сферою. Ефект зворотного впливу в тестуванні розглядається з точки зору напрямку впливу – позитивний/негативний, форми – явної/прихованої, ступеня впливу – сильний/слабкий.

2.2. Ефект зворотнього впливу та соціальна сфера

Як справедливо зазначає Л. Бахман, «тести не розробляються і не застосовуються в психометричній колбі, що не має цінностей: їх призначення – служити соціальній системі» [42, с. 119]. Отже, ми застосовуємо тест у контексті специфічних цінностей та цілей освітньої та соціальної систем.

Вивчення літератури дозволило нам припустити, що пропагування тестування чи заборона застосування тестів визначається політикою держави. Так, в історії тестування є приклади, коли цінності та цілі тестування вступали в конфлікт із соціальними цінностями та цілями, в результаті складалося негативне ставлення до тестування. Наприклад, у 1890-х роках діячі просвітництва США виступали проти пропозиції вимірювати шкільну успішність, побоюючись, що тести здатні розкрити дуже низький рівень постановки освіти в суспільстві і дати тим самим матеріал для критики [2, с. 15].

Радянське суспільство та система освіти у 1920-30-х роках прагнули мінімізувати відмінності класового та національного характеру. Застосування тестів вважалося політично шкідливим, ідея тестування засуджувалась як помилкова, буржуазна. Передбачалося, що тести дискримінували учнів різного соціально-економічного походження, були здатні похитнути чільне становище пролетаріату-гегемона, підірвати єдність радянської школи [27, 94]. На тестування було встановлено тридцятирічну заборону. На етапі запровадження Зовнішнього Незалежного Оцінювання у вітчизняній системі освіти таке рішення є суто політичним рішенням [39, с. 214].

Як інший доказ існування зв'язку між тестуванням та громадською системою ми наводимо думку Дж. Алдерсона, К. Клепхем і Д. Уолл про те, що поява нових технологій у суспільстві змінює зміст тесту та модифікує тестові прийоми [41].

Винахід магнітофонів уможливив, по-перше, стандартизувати такий тестовий спосіб як диктант, по-друге, записувати на плівку усний тест для подальшого оцінювання незалежними екзаменаторами, по-третє, зробив доступним використання в тестах на аудіювання автентичних матеріалів (оголошень в аеропорту та вокзалах, коментар до суспільних подій, радіо дискусій тощо).

Поява у суспільстві копіювальних машин дала можливість відтворювати у тестах письмові автентичні матеріали. Доступність персональних комп'ютерів призвела до розвитку мовних тестів на комп'ютерній основі: в адаптованому тестуванні саме комп'ютер, за результатами діяльності учня, вирішує яке наступне завдання надати учню.

Соціальні цінності змінюються у часі, цим, впливаючи на тестування. Так, секретність та доступність інформації, приватність та конфіденційність зараз вважаються основними правами тих, хто проходить тестування, а колись був час, коли ці питання навіть не розглядалися.

Нові цінності та цілі в системі освіти вимагають перегляду завдань тестування. Зміни у мовних програмах та підручниках незмінно призводять до змін у тестуванні, щоб тести зберегли змістовну валідність [6, с. 314]. Так, основним результатом навчання іноземних мов на сучасному етапі має стати не система знань, умінь та навичок сама по собі (як це було довгі роки), а комунікативна компетенція, у зв'язку з чим тест повинен виявляти рівень комунікативної компетенції учнів. З іншого боку, формат та зміст підсумкових випробувань впливають на процес навчання іноземних мов. Як справедливо зауважує Є. Солов'єва, «ні підручники нового покоління, ні курси підвищення кваліфікації не в змозі радикально змінити ситуацію і зробити процес навчання іноземним мовам таким, щоб він не суперечив

новим цілям навчання мові міжкультурного спілкування. Є лише один ефективний засіб – змінити формат та зміст підсумкового контролю» [31, с. 12].

Говорячи про цей аспект ефекту зворотного впливу, не можна не згадати думку Л. Бахмана про те, що «фактично кожен член суспільства потрапляє під вплив застосування тестів. Одних – тестованих, які тестують – воно торкається прямо, інших – майбутніх однокурсників, колег, роботодавців – побічно» [42, с. 298].

Отже, виходячи з вищесказаного, ми переконані у існуванні взаємозв'язку та взаємовпливу між тестуванням та соціальною сферою.

2.3. Ефект зворотнього впливу та педагогічна і навчальна діяльність

1. Явний ефект зворотнього впливу та зміст уроку.

Ми говоримо про явний ефект зворотнього впливу, коли учні збираються складати державні іспити для відбору та розподілу на більш високих рівнях шкільної системи або для вступу до університету, а також тести для отримання кваліфікацій, що визнаються на національному та міжнародному рівнях. Явні наслідки ефекту зворотнього впливу легко розпізнаються, впливають із прагнення учнів, вчителів, навчальних закладів бути попереду конкурсу, показати хороші кількісні результати. На підставі описів ефекту зворотнього впливу І. Колеснікової, О. Долгіна, L. Bachman, A. Palmer, N. Gaffield-Vile, J. Heaton, L. Prodromou ми вивели такі основні характеристики ефекту зворотнього впливу у його очевидних формах: зловживання тестуванням у навчальному процесі, концентрація уваги на екзаменаційній програмі.

Можна говорити про явний ефект зворотнього впливу, коли тести стають початком, серединою та кінцем усього навчального процесу. На уроках, самостійно або на курсах з підготовки до тестування учні займаються

виконанням та обговоренням безлічі тестів у формі підготовки до них. Явний ефект зворотнього впливу проявляється у випадках так званого натягування, коли учні практикуються в тих тестових прийомах, яким надають перевагу, певному тесту (множинний вибір, трансформація, заповнення пропусків і т.д.).

Коли має місце явний ефект зворотнього впливу, вчителі пристосовують і підганяють навчання під контроль, навчають тому, що включено в тест, навіть якщо це несумісне з цілями навчальної програми або методами їх роботи [3, с. 82].

Отже, як ми показали, багато вчителів готують учнів до тестування шляхом надання їм великої кількості тестів для практики, сподіваючись, що зросте іншомовна комунікативна компетенція учнів. Подібна думка є помилковою, особливо якщо учні отримують обмежений зворотний зв'язок від вчителя, що полягає лише у наданні правильної відповіді.

Аналіз особливостей очевидного ефекту зворотнього впливу дозволив нам виділити його недоліки та переваги.

Безумовно, учні від початку курсу навчання знають, як їх оцінюватимуть, як їм слід навчатися і що практикувати, процес оцінювання стає прозорішим, ознайомлення зі змістом тестів та тестовою процедурою, пробне тестування додають учням упевненості, і як результат, вони можуть виконувати тест краще. З іншого боку, є думка, що коли підготовка до певного виду тесту стає самоціллю, то надмірне використання тестів перетворює життя учнів на нескінченний тест.

З точки зору Н. Андербілла, чим більше учні готуються до тесту, тим менше їх виконання тесту надає нам інформацію про їх мовні здібності у природних ситуаціях [59, с. 33]. Звідси, на думку Ніка Андербілла, єдиною можливою підготовкою до тесту є успішна навчальна діяльність. На нашу думку, автор має на увазі, що навчальний процес з характеристиками явного ефекту зворотнього впливу дозволяє учням навчитися певним стратегіям, які допомагають їм ідентифікувати правильну відповідь, та цим штучно

підвищити бал. До таких стратегій Дж. Алдерсон, К. Клепхем і Д. Уолл відносять виняток неправдоподібних дистракторів, виключення двох опцій, близьких за значенням, вибір варіанту, який виглядає як визначення зі словника.

Ми підтримуємо думку О. Полякова про те, що в результаті тренувань учням вдається досягти успіху у виконанні непрямих тестових завдань. Враховуючи, що об'єктом виміру є здатність здійснювати іншомовне спілкування, а не здатність справлятися зі специфічним форматом, нам важливо оцінити граматичні знання учнів, уміння читати, писати, говорити, розуміти іншомовне мовлення, нас не цікавить, чи добре учень справляється з тестами множини або виконує клоуз-тести краще за інші тестові прийоми, або знаходить опис серії картинок особливо важким завданням.

Таким чином, явний ефект зворотного впливу означає нескінченне тренування тестового формату як підготовку до іспиту, і разом з властивими йому позитивними сторонами, може обмежувати можливість навчити власне мові як засобу спілкування, якщо учнів навчають формату тесту та стратегіям виконання тесту, які допомагають штучно отримати більш високий бал.

2. Прихований ефект зворотного впливу.

Приховане тестування (термін належить Л. Продрому) завдає більше шкоди, ніж явне, тому що відбувається на уроці, який не має прямого відношення та зв'язку з підготовкою до тестування, проте нагадує оцінювання, а не процедуру навчання [54]. Опис навчального процесу у радянській школі такими авторами, як О. Пасовим, Г. Роговою, Ф. Рабіновичем, Т. Сахаровою дозволяє говорити про існування прихованого ефекту зворотнього впливу, хоча цими авторами термін ефект зворотнього впливу не використовується. Отже, вчителі іноземної мови створювали контрольні умови у навчальному процесі, перетворюючи більшу частину уроку на формальне опитування, на змагання – хтось більше запам'ятав, а функція вчителя зводилася до того, щоб встановити якість виконання мнемічних завдань. Хороші позначки ставилися за пам'ять та старанність.

Як інший приклад уроку з характеристиками прихованого тестування, наведемо частину заняття на аудіювання, яка є включенням плівки, після чого учні намагаються виконати завдання на розуміння і отримують зворотній зв'язок у формі правильної відповіді. Все це дозволяє нам зробити висновок, що в прихованому тестуванні вчитель робить ті ж речі, що і в тестових процедурах, тобто не навчає, а тестує, з'ясовує, що учні знають [37, с. 72]. На подібних уроках загальна спрямованість заняття залишається контролюючою, а не навчальною. Прихований ефект зворотнього впливу веде до обмеження прийомів навчання, активності та спілкування учнів, лімітування навчального матеріалу, що негативно зачіпає емоційно-психологічний клімат у класі.

3. Ефект зворотнього впливу та прийоми навчання.

Ефект зворотнього впливу торкається двох таких сутностей як продукт і процес. Тестування цінує продукт, будь то продукт усного/письмового мовлення, результат розуміння прочитаного/прослуханого тексту. Для тестування характерна і абсолютно нормальна відсутність будь-якої роботи, що проводиться до, під час та після читання/аудіювання, письма, усного спілкування.

Щоб уникнути прихованого тестування в навчальному процесі та для ефективного навчання в період підготовки до тесту, важливо, щоб вчителі прагнули до межі збільшити шанси учнів на успіх шляхом попередніх вправ, вправ, що проводяться під час виконання діяльності та заключних вправ.

Педагогічний сенс попередніх вправ полягає в тому, щоб зняти мовні та екстралінгвістичні труднощі, викликати інтерес, мотивувати учнів, активізувати, залучити релевантні знання та досвід та спонукати учнів поділитися ними, оскільки брак фонових знань чи знань контексту може створити перешкоди на шляху. Іншими словами, відповідна підготовка до діяльності дозволить учням збільшити ефективність прогностичної спроможності. Остання є ключовим процесом у розумінні мови.

На думку Тоні Лінч, якщо під час діяльності (аудіювання, читання, письма) давати учням можливість прояснити важкі моменти, вирішувати сумніви в міру їх виникнення, якщо дозволяти учням ставити свої питання, то, по-перше, вчителю стане ясно, як протікає у учнів процес розуміння, по-друге, діяльність здійснюватиметься не в контрольних умовах, а більше нагадуватиме навчання, по-третє, учні лише виграють, у них збільшаться шанси на успіх (особливо це допоможе слабким учням) [60].

Сьюзан Ширін також вважає, що під час виконання учнями діяльності, вчителям слід надавати підтримку (візуальну, письмову: малюнки, графіки, діаграми, карти, письмовий запис аудіо тексту), якщо вони прагнуть навчатися, а не тестувати [56, с. 127].

Заключні вправи допомагають закріпити нову інформацію у пам'яті учнів, оскільки вони відбивають ті ідеї та той мовний матеріал, які були відтворені під час виконання основної діяльності, і навіть мають на увазі інтеграцію з іншими комунікативними вміннями. Заключні вправи допомагають забезпечити зворотній зв'язок.

Таким чином, методична рутинна уроку з ефектом зворотнього впливу може бути представлена формулою текст+питання, подібні до тих, що зустрічаються в тестуванні. Нам видається, що навчання в прихованому тестуванні і при негативному явному ефекті зворотнього впливу націлене на створення правильних текстів, існує заклопотаність продуктом, тобто кінцевим результатом, увага сфокусована на граматичній, словниковій, орфографічній, пунктуаційній правильності, але не на активному та мотивуючому процесі досягнення цілі. При негативному явному ефекті зворотнього впливу та у прихованому тестуванні вчителі відтворюють процедуру тестування, ігноруючи попередні, заключні та проведені під час мовної діяльності вправи, не надають учням адекватної підтримки.

4. Ефект зворотнього впливу та активність учнів.

Згідно з низкою авторів, більша частина часу на уроці, який може бути охарактеризований як приховане тестування, розподіляється таким чином:

традиційно вчитель ставить питання на розуміння, учні на них відповідають, вчитель чекає єдино правильну відповідь, приймає її та відкидає інші. Якими б різноманітними не були питання вчителя (у межах мовної зарядки, за темою, за текстом та інших), в учнів складається враження монотонного контролю. Протягом усього уроку домінує та «звучить» вчитель, «закидає» учнів питаннями, які тестують знання учнів, а не дозволяють їм сказати, що вони розуміють чи не розуміють. Учні перетворюються на пасивні об'єкти вчительського впливу, слухняних виконавців волі педагога, учні активні лише у тому випадку, якщо їх запитують. На думку Є. Пасова, подібна практика хибна пасивністю в навчанні, недоліком дискусій, самостійності, неможливістю висловити свою думку [25]. При цьому порушуються принципи гуманістичного підходу, який проголошує «можливість вільного вираження думок та почуттів у процесі спілкування, заохочує до вираження нехай суперечливих, парадоксальних, навіть «неправильних» суджень, але які свідчать про самостійність учнів та їхню активну позицію».

Атмосфера переважаючого контролю перебуває у кричущій суперечності з принципом активності, що становить сенс вчення під велике питання. Оволодіння мовою, що вивчається, можливе лише у разі активної участі кожного в акті спілкування. Відповідно до Т. Лінч, «питання є засобом, за допомогою якого вчитель контролює, але й заохочує спілкування» [19, с. 76].

Ситуацію прихованого тестування у навчальному процесі можна змінити, у разі, якщо і самі учні стануть вигадувати і ставити питання. Постановка учнями власних питань, по-перше, сформує в них навичку постановки питань, по-друге, буде доказом правильного розуміння ними тексту/теми, по-третє, стимулює мовну ініціативу учнів та зробить їх активними учасниками комунікації, головними дійовими особами навчального процесу. Наше припущення полягає в затвердженні думки З. Уайтейка у тому, що питання самих учнів здатні провокувати дискусію, обговорення може поширюватися далі лінгвістичних деталей тексту, учні

проводять зв'язок із особистим досвідом, попередніми текстами, фоновими знаннями тощо [10, с. 17]. Це дуже відрізняється від традиційної процедури, де учні отримують 8-10 питань, на які є одна правильна відповідь.

Отже, негативний ефект тестування на активність учнів у тому, що у навчальному процесі вчитель не надає учням можливості самим ставити питання з тексту/теми, які заохочують учнів до активності, самостійності, висловлюванню своїх думок іноземною мовою.

5. Ефект зворотнього впливу та обмірковування відповіді.

Природньо для тестування поміщати учнів у суворі часові рамки. Тестовані учні повинні встигнути виконати завдання за певний час.

У навчальному процесі, як ми показали вище, цінується активність великої кількості учнів. Невеликі паузи дозволяють учням вирішити, що сказати, як сказати, зібратися з мужністю, щоб висловитися. Якщо вчитель збільшить час очікування, то більше учнів візьме участь у відповіді, відповіді будуть більш тривалі, змістовні та продумані; збільшиться кількість висловлювань, учні стануть уважнішими до відповідей товаришів.

У прихованому тестуванні паузи, на думку Л. Продрому (L. Prodromou), розглядаються як «вакуум», тиша, а не кількість необхідного часу, протягом якого учні розмірковують над відповіддю [54]. Як визначає свої спостереження Е. Пасов, вчитель ставить питання, зазвичай чекає 1-2 секунди, учень навіть і подумати не встиг, як слідує повторення питання, і відразу ж, без паузи – втретє [25]. Вчитель повторює те саме для заповнення пауз. Не перефразовуючи незрозуміле учневі питання, вчитель позбавляє його можливості відповісти.

Паузи, створювані повільними учнями, швидко заповнюються добрими учнями, які першими піднімають руки чи вигукують правильні відповіді. Отримавши правильну відповідь від більш кмітливого учня, вчитель ставить наступне питання, йде далі, продовжуючи тестувати знання учнів, не цікавлячись тим, чи всі згодні з почутим поглядом, чи є інші думки, чи можна ще щось додати.

Отже, ми говоримо про негативний ефект тестування на обмірковування відповіді, коли учні в процесі обмежені часом, протягом якого вони можуть подумати і висловитися іноземною мовою.

6. Ефект зворотного впливу та організація класного простору.

Тестування цінує індивідуальні зусилля та досягнення, тут кожен за себе, панує дух індивідуалізму та змагання, комунікація заборонена, це виправдовує лінійне розташування столів в екзаменаційному класі.

При комунікативному підході до навчання ми заохочуємо спілкування між учнями, формуючи групи, розміщуючи столи півколом, дозволяючи учням змінюватися місцями і пересуватися по класу. Це спонукає до контакту, інтеракції, співпраці, які ведуть до позитивних освітніх результатів.

Організація класного простору, придатна для контексту об'єктивного оцінювання, при перенесенні на щоденне навчання може лише заважати ефективному навчанню, заснованому на комунікативному підході [30, с. 25].

Л. Продрому акцентує і на важливості невербальної поведінки вчителя та учнів [54]. Ми згодні з його зауваженням, що багато вчителів погано керують класним простором, маючи схильність наближатися до того учня, якому було поставлене питання, і фіксувати свій погляд лише на ньому в очікуванні відповіді. В результаті решта класу виключається з процесу. Подібна невербальна поведінка вчителя веде до того, що неучасники «вимикаються» і починають розмовляти один з одним, доки вчитель не повернеться до них у пошуках наступної правильної відповіді.

Отже, негативний ефект зворотнього впливу організації класного простору виявляється у перенесенні в щоденний навчальний процес таких умов тестування, як лінійне розташування столів, що передбачає індивідуальну роботу, не заохочує спілкування.

7. Ефект зворотнього впливу та навчальний матеріал.

Грунтуючись на своїх спостереженнях, ряд авторів стверджують, що багато вчителів та учнів, перебуваючи під впливом екзаменаційної програми, можуть стати нетерпимими до матеріалів, які існують поза форматом тесту.

Малоймовірно, що матеріал, що за форматом не відноситься до тесту, візьмуть для навчання мови, навіть якщо його зміст досить цікавий. При явному ефекті зворотнього впливу та у прихованому тестуванні визнається лише матеріал підручника, «як універсального джерела знань та способів їх засвоєння» [15, с. 42]. Як слушно зазначає Франк Фітцпатрік, безумовно, підручник – помічник вчителю, який готує учнів до певного іспиту [46, с. 8]. Підручник надає ретельно відібраний матеріал (мовний, мовленнєвий, вправи на повторення тощо). Тим часом, за рядом фахівців, ми вважаємо, що подібні обмежувальні умови, по-перше, не зовсім сприяють набуттю комунікативної компетенції, оскільки мають схильність фокусуватися головним чином на абстрактному знанні лінгвістичної системи, по-друге, постійне використання одного лише підручника, одних і тих же типів вправ, так чи інакше пов'язаних з ним, послаблює, а часто і скасовує позитивні емоції, пов'язані з вивченням іноземної мови.

Використання на уроці багатого матеріалу із реального життя у вигляді газет, журналів, пісень, фільмів, літератури тощо, для роботи над мовними вміннями, лексико-граматичними навичками здатне підвищити мотивацію, тому що дає учням почуття, що вони користуються мовою так, як люди в реальному житті, що мова – це засіб спілкування, засіб отримання нової інформації, а не просто ще один предмет курсу, оскільки учні мають схильність фокусуватися головним чином на абстрактному знанні лінгвістичної системи.

Говорячи про навчальні матеріали, варто згадати думку Л. Продрому у тому, що дискретними елементами тесту можуть бути безликі фрагменти мови з мінімальним змістом, контекстом, що робить вправи нудними і такими, що не запам'ятовуються [54]. Важливо, щоб матеріали апелювали до особистого досвіду учнів, до їхніх почуттів та емоцій. Деякі дослідники вважають, що гумор має позитивний вплив щодо іноземних мов. Виходячи з цього, ми припускаємо, що звернення до особистого досвіду учнів у використанні гумору може допомогти навчання, запам'ятовування, тим

самим оптимізувати ефект зворотнього впливу. Отже, негативний ефект тестування навчального матеріалу у тому, що вчителі дотримуються лише підручника, оскільки у ньому міститься матеріал формату тесту.

8. Ефект зворотнього впливу та емоційно-психологічний клімат.

Ми виявили протилежні погляди на діяльність у контрольних умовах. Ф. Рабінович наполягає, що з позиції психології та дидакта «установка на контроль тягне за собою інтенсифікацію роботи мозку, діяльний стан мозку, що забезпечує активне ставлення учнів до предмета, увагу, мобілізацію інтелектуальних, вольових, емоційних зусиль, виконання з максимальною віддачею». Контрольні умови забезпечують «міцність, глибину, ретельність засвоєння матеріалу». Автор, на жаль, у статті не посилається на фахівців, які проводили ці дослідження. Ми дотримуємося іншої точки зору, яка обґрунтована низкою авторів. На думку О. Леонтєва, емоційна напруга, в яку учні впадають, перебуваючи у контрольних умовах, призводить до виникнення у них дійсної чи уявної невідповідності їх можливостей, здібностей тощо, вимогам. Емоційна напруга «дезорганізує: призводить до застигання, до ослаблення уваги, до меншого контролю за помилками, до погіршення оперативної пам'яті, до зниження загальної працездатності» [17, с. 30].

Багато дослідників визнають, що контроль викликає у учнів занепокоєння, страх, стрес, негативну емоційну напруженість, скутість, невпевненість, гальмування. Виходячи з цього, можна зробити висновок, що всі перераховані негативні емоційно-психологічні фактори аж ніяк не сприяють вченню, а урок з характеристиками негативного явного ефекту зворотнього впливу і з рисами прихованого тестування є малопривабливим для учнів, оскільки «навчання спілкуванню не може успішно здійснюватися в умовах психологічного дискомфорту, «палічної дисципліни», напускної суворості, учительської авторитарності».

Разом з тим, для створення позитивного ефекту зворотнього впливу, цікава теза О. Леонтєва про так звану «операційну напруженість, яка

дозволяє людині викластися, мобілізує на точні, швидкі, ефективні дії» [17, с. 31]. Операційна напруженість виникає у відповідних афективних умовах та сприяє тому, щоб учні покращили свій мовний рівень. Ці дані психологічних досліджень слід брати до уваги в процесі, який безпосередньо пов'язаний з підготовкою до тестування, щоб посилити позитивний ефект зворотнього впливу, а також у звичайному навчальному процесі, щоб уникнути прихованого тестування. А саме, викладачам іноземних мов слід забезпечувати по можливості виникнення у учнів емоційних станів, сприятливих для навчання спілкуванню, оскільки «позитивні емоції, по-перше, створюють та підтримують інтерес до предмета, по-друге, активізують інтелектуальну діяльність».

Учні будуть успішніше опановувати мову, якщо вони отримують задоволення від вчення і спроб вчителя залучити їх до навчального процесу [4, с. 12]. Це можливо тільки тоді, коли вчителі залишають учительський тон, поділяють турботи учнів, дозволяють всім робити внесок у навчальний процес і визнають цю участь, іншими словами, вчитель стає партнером, помічником та другом у навчальному процесі.

Отже, негативний ефект тестування на емоційно-психологічний стан учнів виявляється у стресі, який учні відчують у контрольних умовах і який перешкоджає ефективному вченню.

Таким чином, проведений аналіз показує, що два процеси – тестування та навчання є невід'ємними, але відмінними. Описані риси їхнього розрізнення допоможуть подолати негативні характеристики ефекту зворотнього впливу в навчальному процесі з іноземних мов та заохочувати модель навчального процесу під час підготовки до тестування.

Отже, ми описали характеристики негативного ефекту зворотного впливу і намітили шляхи придушення негативного, а, отже, посилення позитивного ефекту зворотнього впливу. Розглянемо, які ще в методичній літературі існують уявлення та погляди про позитивний ефект зворотного впливу.

9. Позитивний ефект зворотного впливу.

Факти, що тестові процедури можуть мати і позитивний ефект на методику навчання згадуються широким колом дослідників. На думку І. Колеснікової, О.А. Долгиної, позитивний вплив контролю на процес навчання досягається тоді, коли реалізуються управлінська та коригувальна функції контролю: вносяться зміни до навчальної програми, поліпшується якість навчальних матеріалів, прийомів навчання, підвищується мотивація учнів, тобто, загалом вносяться позитивні корективи до навчального процесу [9]. Тестування може допомогти підкреслити і надати важливості певним мовним умінням, які на певному курсі могли б і проігнорувати. З цим твердженням погоджуються деякі автори. «Якщо ми хочемо навчити писати твори, тест повинен змушувати писати твори, якщо ми хочемо, щоб учні вміли читати наукові статті, тоді ми повинні змушувати їх робити це в тесті», у випускному класі середньої школи говоритимуть мовою, що вивчається, якщо говоріння включено в тестування.

Ряд прикладів позитивного ефекту зворотнього впливу наводить Л. Продрому. Введення на іспиті тесту на аудіювання, який ґрунтувався на аудіо касетному матеріалі, замість тексту, читаного вголос членом екзаменаційної комісії, мало ефект підвищення усвідомлення того, що включає автентичне тестування, і заклади освіти швидко почали готувати учнів справлятися з новими завданнями.

Державні іспити намагаються протистояти негативному ефекту зворотнього впливу, базуючи більшість свого матеріалу на автентичних джерелах та скорочуючи кількість деконтекстуалізованих речень. Дискретне тестування стало пропорційно до глобального тестування. Тестування говоріння стало найважливішою рисою, та його зробили природнішим і комунікативним. Деякі екзаменаційні комісії дозволили використання словників на іспиті, керуючись тим принципом, що у реальному житті учні не ізольовані від цього корисного джерела інформації.

2.3. Ефект зворотнього впливу на особистість учня

Ефект зворотнього впливу та самооцінка.

Тестування класифікує учнів на «сильних» та «слабких». Велика сума балів має високу престижність, що часто впливає на статус учня в колективі. Тестова дискримінація неминуча, якби всі учні справлялися з однаковим успіхом, багато тестів вважалися б неефективними.

Таким чином, саме тестування, а також ефект зворотнього впливу у явній та прихованій формах здатні вплинути на особистісну самооцінку учнів. По-перше, тест може підтвердити або спростувати власне сприйняття тестованими своїх мовних здібностей; по-друге, тестування розподіляє учнів у ранговому порядку – від найкращих до найгірших.

Ефект зворотнього впливу та мотивація.

Тестування впливає і на мотивацію у вивченні мови. М. Васильєва, М. Дубровін, Р. Золотогірська, Н. Нефьодова, Г. Рогова, Ф. Рабінович, Т. Сахарова, Leslie Dickinson, J. Heaton виявили, що інтерес до іноземної мови пов'язаний з успіхом у вивченні мови. Автори припускають, що більшості людей подобаються речі, які їм вдаються. Відчутний, реальний, етапний і кінцевий успіх у вигляді тестових балів підбадьорює учнів, живить, підтримує та посилює їхню мотивацію. Якщо успіху немає, то мотивація згасає, і це негативно впливає на виконання діяльності, успішність падає.

Зворотній зв'язок.

Одним із компонентів, який становить поняття ефекту зворотнього впливу є зворотній зв'язок, який проявляється у вигляді будь-якої інформації про успіх повідомлення (зауважень, виправлень, коментар) від вчителя, інших учнів та у вигляді самооцінки, і яку учні отримують не лише при оголошенні результатів тесту але на кожному уроці.

Спробуємо далі розглянути вплив зворотнього зв'язку учнів у процесі навчання іноземних мов. Кейт МакФерсон провела дослідження серед учнів з

метою з'ясувати їхнє ставлення до того, що допомагає їхні помилки виправляти [52, с. 49]. За результатами вона робить висновок, що учні – це індивідууми зі своїми позитивними та негативними почуттями. Одні учні спокійно ставляться до того що їх виправляють і вдячні вчителю. Інші засмучуються, їм ніяково і соромно, вони почуваються вразливими, виправлення гнітять їх. Про те, що зворотній зв'язок може стати емоційним вантажем і навіть може сприйматися учнями особистою атакою на них пише і Тоні Лінч [18, с. 140]. На думку таких авторів, як Л. Денисової, Р. Мільруда, Г. Рогової, Lorraine Marshall та Frances Rowland, у учнів може виникнути страх зробити помилку, зазнати невдачі і зісковзнути вниз у класній ієрархії. На наш погляд, крім особливостей психіки індивідуумів існує й інша причина виникнення негативних емоційно-психологічних станів, розвитку «помилкової фобії» у учнів у зв'язку з отриманням зворотнього зв'язку, і причина ця полягає в «помилках» з боку вчителя, як справедливо зауважує Л. Продрому, а Рід Боліто розкриває суть цієї проблеми. Отже, згідно з Р. Боліто, багато учнів очікують від вчителя виправлення помилок [43, с. 47]. Але вчитель може і перестаратися, оскільки, по-перше, поки учні роблять помилки, вчителі потрібні, тобто виправлення помилок надає вчителям почуття потреби; по-друге, багато років вчителі ставляться до помилок як до кращого доказу поганого навчання; по-третє, є думка, що не виправлена помилка – це закріплена помилка.

І. Колеснікова та О. Долгіна зауважують, що «нині у зв'язку з гуманізацією освіти та процесу навчання вважається, що зворотній зв'язок негативно позначається на процесі навчання, тому що учні виконують мовні дії не з метою комунікації, а для того, щоб учитель їх похвалив, що призводить до залежності учня від вчителя і сприяє формуванню комунікативної компетенції» [33, с. 145].

Отже, ми розглянули, як такий компонент ефекту зворотнього впливу як зворотній може негативно впливати на учнів. Разом з тим, існує й

протилежний напрям впливу зворотнього зв'язку, а саме, зворотній зв'язок може сприяти вченню.

Зворотній зв'язок, згідно з низкою авторів, дає учням шанси на успіх у навчанні, надає потенційні можливості для навчання, тому що у учня є можливість зіставити свою діяльність з діяльністю інших учнів, при цьому він може виявити наявні у нього прогалини у знаннях, вміннях та навичках тоді і з'явиться потреба в їх ліквідації [45, с. 195].

Спробуємо далі досліджувати умови, у яких відбувається позитивний вплив зворотнього зв'язку у навчанні учнів на діалогічній основі. Існує думка, що у атмосфері співробітництва зворотній зв'язок здається учням природною необхідною частиною комунікації.

Використання різних форм зворотнього зв'язок сприяє прогресу учнів, підвищує їх грамотність. Наявний вибір використовувати не тільки експліцитний зворотній зв'язок (у вигляді схвалення-підтвердження або несхвалення-виправлення), але й імпліцитний, при якому вчитель не поправляє, а лише позначає помилку через нерозуміння (напр. I'm sorry), надаючи учню можливість виправлення.

Існують різноманітні типи зворотнього зв'язку, а саме: виправлення, учень-учень, учень-вчитель. При використанні такого типу зворотнього зв'язку, як учень-вчитель, важливо, щоб вчитель вибрав відповідний метод виправлень. На думку Сьюзан Ширін, якщо вчителі хочуть навчати, а не просто тестувати учнів, тоді їм слід надавати більше допомоги учням, ніж просто говорити, що їхні відповіді неправильні, а правильні відповіді – А, В [56]. Невдача може бути особливо гнітючою і створювати справжній психологічний бар'єр для ефективного вчення, якщо вчитель обмежується подібною констатацією.

Важливо проаналізувати помилки, вжити корективних дій. Зворотній зв'язок учень-учень має низку переваг, оскільки збільшує змогу говоріння й справжньої комунікації, розвиває свідомий фокус мовною форми, спонукає учнів висловлювати власні судження з мовної проблеми, веде до визнання

того, що деякі знають більше за інших у певних областях. На думку Н. Андербілла, будь-яка програма, що підтримує особистісно-орієнтований підхід, має надавати учням можливість контролювати та оцінювати себе та інших [59]. Це розвиває у учнів відповідальність за впізнавання та виправлення власних помилок. Зворотній зв'язок учень-учень робить думки автентичними – у реальному житті саме люди, з якими ви розмовляєте, вирішують, спілкувалися ви ефективно чи ні.

Таким чином, ефект впливу діагностичного навчання на особистість учня полягає в тому, що тестові результати торкаються особистісної самооцінки, а також посилюють/послаблюють мотивацію. Такий компонент ефекту зворотнього впливу, як зворотній зв'язок може негативно впливати на особистість учня, і в цьому випадку у нього розвивається помилкофобія та негативні емоційно-психологічні стани, але може і позитивно позначатися на процесі навчання. Позитивний/негативний напрямок зворотнього зв'язку залежить, як ми з'ясували, від ряду факторів: атмосфери в класі, вибору відповідного типу зворотнього зв'язку та форми, і звичайно, від методу виправлень.

Висновки до розділу 2

Аналіз різних визначень ефекту зворотнього впливу дозволив уточнити його визначення шляхом синтезу існуючих підходів щодо його розуміння різними дослідниками. В рамках даного кваліфікаційного дослідження пропонується розглядати ефект зворотнього впливу як позитивний/негативний, явний/прихований, слабкий/сильний вплив тестування на викладацьку діяльність та навчальну діяльність; на особистість учня; на соціальну сферу.

Явний ефект зворотнього впливу означає тренування тестового формату як підготовку до тестування. Прихований ефект зворотнього впливу

спостерігається на уроці, який не має прямого зв'язку із тестовою підготовкою, проте вчителі створюють у навчальному процесі умови тестування, а не навчання.

Ефект зворотного впливу може бути негативним. У цьому випадку ефект зворотнього впливу негативно зачіпає прийоми навчання, активність учнів та час на обмірковування відповіді, організацію класного простору, навчальний матеріал, емоційно-психологічний стан. Низькі тестові бали та такий компонент ефекту зворотнього впливу, як зворотній зв'язок, можуть негативно впливати на особистісну самооцінку та мотивацію у вивченні мови.

Традиційно в методичній літературі йдеться, що позитивний ефект зворотнього впливу виявляється в тому, що добрий тест призводить до покращення освітнього стандарту, прийомів навчання, навчальних матеріалів. Позитивний ефект зворотнього впливу полягає у наданні важливості та приверненні більшої уваги до розвитку певних умінь, у здобутті учнями почуття впевненості через ознайомлення із змістом тестів та тестовою процедурою. Хороші результати тестування благотворно впливають на особистісну самооцінку та підвищують мотивацію.

Ми пропонуємо наступні способи досягнення благотворного ефекту зворотнього впливу в навчально-виховному процесі, пов'язаному з підготовкою до тестування: орієнтація заняття не тільки на результат, а й на цікавий, ефективний та посильний навчально-виховний процес через використання попередніх тестів, тестів, що проводяться під час діяльності та заключних вправ, персоналізацію змісту дискретних тестових елементів, залучення додаткового автентичного матеріалу.

Оптимізація ефекту зворотнього впливу можлива шляхом активного залучення всіх учнів у навчальний процес, через надання їм можливості ставити власні питання за текстом/темою, збільшення часу на обмірковування відповіді, організацію класного простору так, щоб заохочувати спілкування. Позиція вчителя як помічника та партнера сприяє

створенню сприятливого емоційно-психологічного клімату, атмосфери співпраці, в якій підтримується мотивація, та зворотній зв'язок, представлений такими типами, як: виправлення, учень-учень, учень-вчитель, викликає у учнів почуття впевненості, сприяє критичному відношенню до помилок та зростання грамотності, формує адекватну самооцінку.

РОЗДІЛ III

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ НА ДІАГНОСТИЧНІЙ ОСНОВІ

3.1. Формат множинного вибору

Розглянемо методику підготовки до формату множинного вибору, до якої можливо вдаватися для того, щоб у навчально-виховному процесі виконувався комплекс завдань. При виконанні формату множинний вибір у учнів виникали труднощі, пов'язані з опціями, оскільки вони мають смислову схожість, зовнішню схожість. Складність викликав вибір правильного граматичного явища, слова, фразового вокабуляра.

У зв'язку з цим, доцільно організувати попереднє навчання тестовим стратегіям з метою попередження помилок, зняття труднощів. «Пам'ятка» по роботі з цим форматом включає виконання наступних інструкцій: під час читання не дивитися на опції, думати про сенс речень і, аналізуючи слова, що оточують пропуск, спробувати сформулювати власну правильну відповідь, після чого порівняти її з запропонованими варіантами.

Хелен Нейлор і Стюарт Хеггер розробили вправу, яка спрямована на розвиток умінь думати про власну правильну відповідь, при цьому вона розвиває граматичну, соціолінгвістичну компетенцію [55, с. 70].

Отже, учням надавався тестовий елемент, типу «My ... to work today took twice as long as usual» і 3 опції, всі невірні (є типовими помилками екзаменованих, словами, які учні найчастіше плутають), в даному випадку – А – walk, В – trip, С - drive. Учні читали текст, дивилися на неправильні варіанти А, В, С, обговорювали, аналізували різницю в лексичному значенні слів і писали свій 4 варіант - правильний, в це - journey.

Варіація цієї вправи - правильна відповідь вже надана: «Listen to the announcement about the gate number for Flight BA 264». Від учнів вимагалось

придумати одне-два слова, які мають деяку лексичну схожість з відповіддю, але не підходять у контекст, отже, можуть бути дистракторами, напр., A – warning, B – advertisement, C - Учні коментували семантичні особливості слів, надавали відповідний їм контекст. Таким чином, незважаючи на те, що ця вправа не у форматі тестового завдання, вона має очевидні плюси, а саме, по-перше, навчає тестовим стратегіям, думати про власну відповідь, аналізувати семантичні особливості дистракторів; по-друге, ця вправа розвиває граматичну компетенцію через розширення вокабуляра, та соціолінгвістичну компетенцію через використання дистракторів у адекватних ситуаціях.

Взявши за основу принцип роботи з форматом множинний вибір, запропонований Х. Нейлор і С. Хеггер, безпосереднє виконання тестового завдання варто організовувати в такий спосіб [55]. Одна з форм роботи полягає в заповненні пропуску в реченні, не бачачи опцій (правильних відповідей), після чого має бути порівняння та обговорення опцій за всіма можливими ознаками – лексичними, граматичними, фонетичними, орфографічними з ілюстрацією прикладами.

Допустима дещо інша форма роботи, зокрема, перед тим, як поглянути на основу завдання, учні пишуть власні речення з кожною опцією, обговорюють свої приклади, потім вибирають правильну опцію для даного речення.

У тому випадку, якщо тестованою категорією є фразове дієслово, то, крім вищеописаної технології роботи з тестовим форматом множинний вибір, слід вдаватися до додаткових вправ, призначених для кращого запам'ятовування фразового вокабуляра, оскільки вони базуються на тренуванні фразового вокабуляра через їх синоніми – добре відомі учням загальноживані дієслова (напр., put on an entertainment = organize\perform) і відпрацювання фразових дієслів у ситуаціях, типових для використання тих чи інших фразових дієслів – get on/in the company, count on, go on with, make up a conversation between manager and a new employee. Пропонований зміст

навчання фразовим дієсловам при підготовці до тестування вигідно відрізняється від тих посібників з підготовки до тестування, які лише забезпечують учнів списками комбінацій «слово + прийменник», «прийменник + слово», «фразові дієслова та їх дефініції» і пропонують учням вивчити їх.

Поширеним тестовим завданням, що перевіряє знання граматичних явищ, є те, де учням треба зрозуміти сенс речення та вибрати правильну мовну форму, типу A: Did you go to class yesterday? B: Yes, and you gone too! (1. shouldn't have; 2. would have; 3. wouldn't have; 4. should have). Працюючи з подібними тестовими елементами підтримка вчителя полягає у наданні учням допомоги у кращому усвідомленні зв'язку форми і функції. Перш ніж учні бачать опції відповідей, вони відповідають на питання про значення самого речення. Потім учні згадують, яка форма модального дієслова висловлює виявлену ними функцію, та отримують критику вчителя. Після чого учні перевіряють опції відповідей та співвідносять з правильною, на їхню думку, формою.

Отже, запропонована процедура роботи з усіма категоріями, що тестуються, представленими у форматі множинний вибір, а саме, лексичними одиницями, які мають деяку смислову схожість, зовнішню подібність, сполучними словами, фразовим вокабуляром, може бути сумована в таблиці № 1.

Таблиця № 1.

Організація роботи з опціями формату множинний вибір

Слово	Лексичне значення та сполучуваність	Граматична сполучуваність	Приклад

--	--	--	--

Таким чином, застосування різноманітних завдань, які, вимагають більшого, ніж просте заповнення пропуску словом з низки опцій, сприяє, на наш погляд, розвитку мовної компетенції, зокрема, розширення обсягу значень граматичних явищ, розширення вокабуляра окремими словами, словосполученнями з прикладами, фразовими дієсловами [36, с. 165]. Пропоновані завдання по роботі з тестовими матеріалами спрямовані на розвиток уявлень про автентичне використання мови за рахунок більш глибокого розуміння того, що одні лексичні одиниці відрізняються від інших, що мають зовнішню або смислову подібність, а також через збагачення мови фразовими дієсловами, які є невід'ємною частиною розмовного стилю, «живої», повсякденної мови. Ці вправи також проясняють природу дистракторів і навчають думати про варіанти відповіді,

На після-тестовому етапі з метою закріплення матеріалу учням пропонується персоналізувати тестові елементи. Так, речення в тесті може читатися «Stamp collecting is the most enjoyable hobby I know». У персоналізованих реченнях дозволяється замінити або підлягає заміні «he, she, John», на імена друзів, однокласників, членів сім'ї, відомих людей, або прикметник, напр., exhausting, exciting, relaxing. В результаті конструкції, що не запам'ятовуються, стають оригінальними, дивовижними, смішними і незабутніми, при цьому повторюється вокабуляр, і відпрацьовуються граматичні конструкції [24, с. 138].

Отже, в результаті застосування запропонованої методики роботи з форматом множинний вибір актуалізувалися такі позитивні характеристики ефекту зворотнього впливу, як навчання vs тестування, процес vs результат, завдання vs вправи, персоналізація vs безликість, впевненість vs стрес, критичне мислення vs заробіток балів, учні в центрі навчального процесу vs вчитель у центрі навчального процесу, вчитель-партнер та помічник vs

вчитель-контролер, іншими словами, ми посилили навчальну функцію тестів і всього заняття, орієнтувалися на процес, індивідуалізували процес навчання, формували позитивне ставлення до заняття з підготовки до тестування.

3.2. Завдання на словотворення

Іншим тестовим форматом є словотвір, який вимагає від учнів утворити від наданої на кожному рядку «основи» знаменне слово (іменник, прикметник, прислівник, дієслово), та заповнити їм пропуск в тексті на тому ж рядку. В результаті навчання стратегіям учні забезпечуються корисною технологією виконання завдання, яка полягає в тому, що для визначення пропущених слів, використовуючи ключі-підказки, що знаходяться в самому тексті, потрібно приймати рішення щодо наступних пунктів:

конкретний іменник (напр. friend)?

однина чи множина?

абстрактний іменник (напр. friendship)?

«позитивний» прикметник (напр. lucky) або «негативний» (напр. unlucky)?

ступінь порівняння прикметника - нульова, порівняльна, чудова?

«позитивний» прислівник (напр. efficiently) чи «негативний» (напр. inefficiently)?

«позитивне» дієслово (напр. approve) або «негативне» (напр. disapprove)?

закінчення дієслова (напр. appears, appearing)?

Хелен Нейлор і Стюарт Хеггер пропонують вправи, до яких рекомендується вдаватися для відпрацювання стратегічного плану виконання завдання. Метою вправи «Хід логічних міркувань» є навчити учнів логічно розмірковувати за запропонованою схемою, щоб вирішити, яке слово потрібно утворити. Наведемо приклад: I am (write) to say that, I for one, believe

that the parks of London London's (great) glory. Перше пропущене слово має бути дієсловом у Present progressive, оскільки є допоміжним дієсловом цього часу [38, с. 187].

Друге пропущене слово описує іменник «краса», тому це має бути прикметник, і в чудовому ступені, тому що «London's».

На відміну від цієї вправи, в іншій пропуски вже були заповнені, але слова були утворені невірно. виправляючи помилки в тексті, учні навчаються думати про функції слова, позитивне/негативне значення, однину/множину, дієслівні закінчення.

Незважаючи на навчальний характер, ці вправи все ж таки полягають у рамках завдань навчання формату та стратегіям. Реалізація завдання розвитку компетенції передбачає застосування вправ, націлених на розширення обсягу вокабуляра учнів.

Деякі посібники з підготовки до тестування забезпечують учнів таблицею найпоширеніших префіксів і суфіксів іменників, прикметників, дієслів, ймовірно, автори упевнені, що учні зможуть вибрати потрібний з безлічі запропонованих. Ми вважаємо, що цього недостатньо, і потрібно тренування учнів у словотворі. Заповнення таблиць різними частинами мови, що утворюються від наданих дієслів, прикметників, іменників надає інтенсивну практику у словотворі та запам'ятовуванні типових словотвірних префіксів та суфіксів для тієї чи іншої частини мови [12, с. 314].

Потім учні, використовуючи таблицю, 1) завершують речення цими словами у відповідній формі, 2) перефразовують речення, 3) співвідносять слова з дефініціями або самостійно пишуть визначення цих слів, 4) виконують кросворд.

Інтенсивне відпрацювання слів сприяє їх засвоєнню (it won't rain in August, surely! That seems extremely Our school has closed because there is of teachers) і контексту, подібно до попередньої вправи, сприяє поповненню лексичного запасу, але ще й розвиває контекстуальний, мовний здогад, мислення.

При утворенні слів з інших частин мови іноді потрібні орфографічні зміни. У нашій роботі такими словами приділяється особлива увага. Перевага наступної вправи полягає в тому, що учні навчаються пам'ятати про можливі зміни в орфографії та розширюють свій словниковий запас:

The *poor* live in

A person who feels *anxious* is full of

If you want to make your skirt *longer*, you

When you wonder how *high* a thing is, you want to know its

In order to *prove* something, the police have to look for

A person who is proud of how *strong* he is, shows off his.....

Для попередження поширеної помилки, яка полягає у тому, що учні можуть помічати, що речення вимагає негативного значення слова, ми вважаємо логічним виконання вправ, які націлюють учнів вибирати необхідний негативний афікс, утворювати антоніми від наданих слів.

Крім навчання пам'ятати про можливі негативні значення слів, це завдання збагачує лексичний запас учнів:

Bird-watchers have reported that the nation's owls have been behaving very *{usually}* today. Experts are *{able}* to explain it.

For days he would eat only ice-cream, and when he died he weighed only 40 kg because he ate so *{health}*.

Despite his huge wealth, he seems to have been a very *{happy}* man.

Teachers found Mario's *{obey}* quite hard to deal with.

Ben fell 30 metres down the mountain but amazingly was *{injury}*.

In the UK it's *{legal}* to buy cigarettes if you're under 16.

The Beacon Hotel is very good and surprisingly *{expense}*.

Terry is no longer a *smoker*. Now he is a

Don't wear *formal* suit. The dinner is quite

Отже, підсумовуємо у таблиці № 2, якими лексичними одиницями поповнився вокабуляр учнів у результаті завдання розвитку компонентів компетенції.

Таблиця № 2

Вокабуляр, що відпрацьовується у діагностичних завданнях

Concrete nouns	Abstract nouns	Verbs positive/negative	Positive adjectives comp/sup.	Negative adjectives comp/sup.	Positive adverbs	Negative adverbs	Words that require spelling changes

На після-тестовому етапі виконується завдання, рекомендоване Л. Продрому, що полягає в написанні невеликої письмової роботи, з включенням на початок, середину або кінець, принаймні, одного з слів, що тестуються [54]. Потім учні передають свої роботи за класом (або можна влаштувати «виставку» на дошці), читають та намагаються знайти оригінальні речення з тесту.

Таким чином, позитивний вплив тестування на мовне навчання при підготовці учнів до виконання завдання на словотвір полягає у розвитку мислення, контекстуального та мовного припущення, додаткові завдання націлені на розширення словникового запасу усіма частинами мови.

3.3. Тестові завдання на трансформацію

Наступним завданням тесту є трансформація, у якому потрібно завершити друге речення в такий спосіб, щоб зберегти сенс даного оригінального речення, але, використовуючи у своїй основі іншу граматичну структуру і ключове слово, яке можна видозмінювати.

Відповідно до стратегій, після прочитання ключового речення та слова, учням необхідно вміти ідентифікувати ті граматичні явища, які можуть підлягати перифразі. Виходячи з цього, для полегшення виконання завдання, зняття можливих труднощів, на тестовому етапі з учнями повторювалися ті явища, які підлягають перифразі [7, с. 22]. Аналіз тестів дозволив нам скласти такий перелік:

1). Активний стан - Пасивний стан. А також у рамках Пасивного стану зазвичай трансформуються конструкції з believe, say, think, consider, report, claim, suppose, find, know, acknowledge, understand, expect, alleged (It is said that he – He is said to); конструкції зі значенням «have (get) something done» (My watch is being repaired - I'm having my watch repaired);

2) Make - Let - Allow у рамках Активного стану, а також перифраз із зміною Активного стану на Пасивний;

3) модальні дієслова;

4) Пряма мова - Непряма мова;

5) умовні речення;

6) If only /I wish /I regret;

7) трансформації, що спричиняють зміни граматичних часів;

8) способи вираження своїх переваг (prefer/would rather);

9) структури so/such/too/not.. .enough; not as...as / more.. .than; quite near/not far/a long way; any/no/every;

10) різні форми одного й того ж слова, іншими словами, використання слова у різних частинах промови;

11) фразовий вокабуляр (фразові дієслова, а також продукування конструкцій із прийменниками).

З опорою на цей список, нами складався «Вхідний тест», що дозволяє виявити проблемні області учнів. Результати попереднього діагностичного тестування показали, які знання потрібно активізувати. Ми пропонуємо тут три можливі, на наш погляд, форми діагностичного тесту. Отже, один із можливих способів з'ясувати, які граматичні правила вимагають повторення, а в деяких випадках і пояснення – це питання - відповіді.

Entry test.

What's the difference in the meaning of "She is taking a photograph" and "She is having her photograph taken"?

What does the speaker want to express by saying "Sarah had her bag stolen on a train"?

What tense is used in a sentence when the Active Voice is changed into Passive?

Can you put the verb *build* into all tenses in the Passive Voice?

What modal verbs does the speaker use to say that he is sure that something is true, not true, was true in the past?

Can you rate in the order of uncertainty *must, may, might*?

What's the difference in the function of *didn't need to* and *needn't have done*?

When do we say *should*?

What changes take place when we report sentences?

How can you continue the phrase / *wish*...?

Can you finish the sentence in 3 different ways *It's time*...?

What are the 2 ways to continue *Do you mind*...?

What are different ways of expressing suggestions?

What are different ways of expressing preferences?

Can you finish the sentence /*regret*...?

Іншим способом з'ясувати, що вимагало повторення, було завдання виправлення помилок.

Entry test.

The President is believed has a huge private fortune.

Sue wasn't at home when I phoned but I could contact her at the office.

Last night Don became ill suddenly. We must call a doctor.

If I had been you, I would go to bed now.

I wish you didn't leave your dirty shoes in your bedroom.

Fiona wanted to know what was the time.

Margaret told John didn't phone her on the following day.

На цьому етапі вже пропонувалося завдання на перифраз, від учнів потрібно добитися написати альтернативні способи вираження одного і того ж різними лексико-граматичними способами: без наданого ключового слова, наприклад, Ben took no notice of what I was saying (3 можливі варіанти) або з наданими ключовими словами, як у наступному прикладі The border guards didn't give us permission to leave the country (5 можливих варіантів) 1. We ... (allowed), 2. The ... (allow), 3. The .. (let), 4. The ... (made), 5. We ... (made).

Як і інші завдання у рамках вирішення завдання розвитку компонентів компетенції, ці завдання розширюють лексико-граматичний запас, розвиваючи мовну компетенцію, роблять свій внесок у розвиток мислення учнів [28, с. 11].

Для тестового етапу, у разі, якщо учні опиняються у тупиковій ситуації, корисним виявляється завдання, що надає учням допомогу у виборі з чотирьох опцій (правильних відповідей), кожна була перефразованим реченням з ключовим словом, але лише 1 – правильна.

Стадія безпосереднього виконання тесту на трансформацію або після-тестовий етап (перевірка), організовується так, щоб забезпечити контакт між

учнями, зробити процес підготовки до тесту цікавим і мотивуючим. З цією метою класний простір використовується для вербального пінг-понгу. Клас поділяється на дві команди. Учень з команди А «подає» перше речення тестового завдання, наприклад, *He finally managed to get a good job*, учні з команди В надають відповідь у формі відповідної трансформації - *He finally succeeded in getting a good job*. Команда В отримує бали у разі правильної трансформації. Команди грають по черзі.

Таким чином, позитивний ефект тестового формату трансформації на навчання мови полягає у розвитку мовної компетенції, зокрема, у розширенні обсягу значень граматичних явищ, а також у розвитку такого компонента стратегічної компетенції, як варіювання способів викладу думки.

3.4. Завдання на пошук помилок

Зупинимося на методі організації роботи з тестовим завданням для пошуку помилок. Послідовне виконання тестових стратегій полегшує виконання завдання. Отже, щоб ідентифікувати помилки в тексті, слід, по-перше, прочитати назву тексту, щоб знати тему та швидко прочитати текст один раз, щоб отримати уявлення про зміст. Безпосереднє виконання завдання полягає у прийнятті рішення щодо того, чи є рядок правильним чи містить не просто не необхідні, а невірні з погляду лексики та граматики слова. Значну допомогу учням може надати пам'ятка типових помилок. Отже, насамперед увагу слід звертати на

прийменники: at, about, by, for, from, in, of, off, on, through, to, up тощо;
артиклі: a, an, the;

займенники: he, she, it, they, me, my, our, oneself, myself, itself, some, any тощо;

допоміжні / модальні дієслова: be, been, being, do, has, had, must, may, was, will тощо;

змішані типи помилок: all, and, also, as, away, because, even, ever, how, it, just, like, more, much, one, no, only, out, own, quite, rather, so, such, since, still, than, that, those, too, very, when, which, while, who, whose, yet.

З метою мінімізації негативного ефекту зворотнього впливу, а саме, щоб процедура підготовки до цього тестового завдання не копіювала сам тест та контрольні умови, доцільно організувати навчання ідентифікуючи помилки з використанням вправ, які звертають особливу увагу учнів на ті зони граматичних явищ, які найчастіше представлені у цьому завданні. Причому процес навчання являє собою рух від текстів у не тестовому форматі до поступового наближення до тексту у форматі іспиту. Отже, розпочинати потрібно з вправ, які концентрують увагу на одному певному явищі, яким може бути прийменник, артикль, займенники, допоміжні дієслова, граматичний час (Present perfect, Future simple), непряма мова, пасивний стан, сполучні слова тощо [16, с. 53]. Потім надаються тексти, що містять два-три різні явища. На наступному етапі текст містить вже змішані типи помилок, і вказується кількість рядків, що містять помилку. Після чого учні переходять до самостійного, тобто без підказок, пошуку помилок, тобто до екзаменаційної практики.

Т. Триггс розробив вправу, до якої ми вважаємо за доцільне вдатися під час пошуку помилок на після-тестовому етапі [58, с. 73]. З одного боку, це завдання прояснює причину помилки (напр., змішані в одному реченні дві граматичні конструкції: After having read the book), з іншого боку, запропоновані правильні пари речень сприяють розвитку граматичної компетенції (A) After reading the book, B) Having read the book).

Таким чином, в результаті застосування описаної методики роботи з цим тестовим завданням, яка полягає в русі від простого до складного, і полягає в концентрації уваги та розборі граматичних явищ, які зазвичай є причиною помилок учнів, актуалізуються такі ознаки позитивного ефекту зворотнього впливу, як навчання граматичної компетенції, а не лише контроль рівня її сформованості, орієнтація на процес, а не лише результат.

3.5. Підготовка до виконання клоуз-тесту

Механізм роботи – від підтримки до самостійного виконання завдання, використаний у форматі пошук помилок, ми вважали за логічне застосувати до іншого тестового завдання – клоуз-тест. Отже, робота з тестовим матеріалом була організована таким чином, щоб поступово підвести учнів до самостійного виконання тесту, від надання різного ступеня повноти підказок до екзаменаційної практики [8, с. 52]. Навчання заповнювати пропуски починалося з клоуз - тестів, зосереджених одному явищі (артиклі, займенники, допоміжні дієслова, модальні дієслова, спільки, прийменники, фразовий вокабуляр). На наступному етапі для кожного пропуску надавалися конкретні множинні або альтернативні варіанти вибору (наприклад, A easily B just C even; або a/the,-/the, there/it, which/it, cause/result, do/make, as/so).

Далі підказками, що ведуть до вибору відповідного слова, виступають записи для кожного пропуску, типу допоміжне дієслово, відповідна форма смислового дієслова, прийменник, займенник, прислівник частотності і т.п. [51].

Отже, за своєю суттю, клоуз-тест розвиває критичне мислення, контекстуальний/мовний здогад, мовну компетенцію, оскільки для заповнення пропуску відповідним словом обробляється смислова інформація мікро контексту пропуску, аналізується граматична схема цього мікро контексту, в результаті з пам'яті вилучаються вербальні елементи, що підходять за змістом і відповідають вимогам словосполучення.

Мета запропонованої методики роботи з клоуз-тестом полягає у навчанні учнів проводити такий лексико-граматичний аналіз мікро контекстів перепусток, через визначення функції та значення пропущених слів спочатку з «подачі» вчителя чи навчального посібника, а потім самостійно.

3.6. Постановка дієслів у відповідну форму

Завдання, яке є одним із складових тесту в рамках Зовнішнього Незалежного Тестування – постановка дієслів у відповідну форму.

Тестові матеріали представляють, з нашого погляду, підходящий спосіб повторення граматичних конструкцій. На етапі виконання завдання тесту по постановці дієслів у відповідну форму ми орієнтуємо учнів на знаходження обставин часу, додаткових пояснюючих речень, які, зазвичай, є індикаторами певного граматичного часу [47, с. 103]. Надання учням можливості працювати над тестовим завданням у парах заохочує їх ділитися знаннями, повторювати чи пояснювати одне одному правила, обговорювати характерні ознаки граматичних часів. В якості схематичної підтримки учням надається складена пам'ятка, послідовне виконання кроків якої призводить учнів, які мали проблеми, до вибору правильної форми дієслова.

На після-тестовому етапі учні практикуються ставити питання з тексту для відпрацювання досвіду постановки питань, їх треба заохочувати проводити аналогії з власним досвідом. Отже, використання додаткових завдань призводить до посилення позитивного ефекту зворотнього впливу діагностичної методики навчання іноземної мови.

Висновки до розділу 3

Таким чином, робота з організації та проведення досвідченого навчання практичному володінню англійською мовою при підготовці учнів до тестування, дозволяє зробити такі висновки:

У ході навчання на діагностичній основі необхідно подолати труднощі, які зазнають учні при виконанні лексико-граматичного тесту.

У форматі множинний вибір складності представляють лексичні одиниці, що мають смислову/зовнішню подібність, сполучні слова, фразовий вокабуляр, граматичні явища.

У завданні на словотворення важким є прийняття рішення щодо функції слова та форми (позитивний/негативний афікс, однина/множина, орфографічні зміни, дієслівні закінчення, ступені порівняння).

У завдання на трансформацію в учнів часто виникають проблеми з тим, яким способом передати той самий сенс.

У завданні на пошук помилок складність представляє сама процедура пошуку помилок та прийняття рішення, вважати певне лексико-граматичне явище помилкою чи допустимою нормою.

У клоуз-тесті проблеми учнів пов'язані з визначенням функції та значення пропущених слів.

При постановці дієслів у відповідну форму учні вагаються з вибором часу.

Комплексна реалізація завдань у навчанні на діагностичній основі дозволяє подолати вищеназвані труднощі через використання у процесі підготовки до тестування схематичних інструкцій як форм педагогічної підтримки, але головним чином завдяки виконанню завдань, націлених на розвиток компонентів граматичної компетенції (розширення обсягу значень граматичних явищ, збільшення лексичного запасу), компонентів соціолінгвістичної компетенції (удосконалення уявлень про автентичне використання мови), компонентів стратегічної компетенції (мовної, контекстуального припущення, способів варіювання викладу думки), на розвиток мислення.

В результаті комплексної реалізації завдань долаються негативні ознаки ефекту зворотнього впливу тестування та посилюються позитивні, а саме: посилення навчальної функції тестів та заняття загалом; орієнтація на навчально-виховний процес, а не лише на результат; надання педагогічної

підтримки учням; індивідуалізація процесу підготовки до тестування; формування в учнів позитивної навчальної перспективи.

ВИСНОВКИ

Оскільки тести мають такі якості, як валідність, надійність, які зумовлюють велику об'єктивність та обґрунтованість оцінки рівня володіння іноземною мовою, ніж оцінка, отримана в результаті інших форм контролю, тестування займає важливе місце у навчально-виховному процесі (проводиться попередньо, на початку, протягом, наприкінці мовного курсу навчання, або ж незалежно від курсу).

Зокрема для нашого кваліфікаційного дослідження інтерес представляє підсумкове тестування, яке відрізняється підвищеним ступенем відповідальності. Отже, підготовка до нього може домінувати над викладацькою та навчальною діяльністю, що дозволяє нам розглядати взаємовпливаючі відносини між тестуванням і навчанням.

Спираючись на обґрунтовану в методичній літературі точку зору про єдність контролю та навчання, закріплення за тестами навчальної функції, дослідження науковців підтверджують, що більшість прийомів тестування збігаються з прийомами навчання та аналогічні характерні особливості тестування та навчання при комунікативному підході, ми припускаємо, що формат тесту може використовуватись і як методичний матеріал у попередньому тестуванні.

Ми широко визначаємо ефект зворотнього впливу, включаючи дефініцію про те, що деякі дослідники розглядали окремо або ігнорували. Отже, ефект зворотнього впливу, на наш погляд, це позитивний/негативний, явний/прихований, сильний/слабкий вплив тестування на різні аспекти педагогічної та навчальної діяльності: зміст уроку та прийоми навчання, активність учнів та час на обмірковування відповіді, на організацію класного простору, на вибір навчальних матеріалів, емоційно-психологічний стан, особистісну самооцінку, мотивацію, зворотній зв'язок.

Виявлені в ході дослідження риси відмінності між двома невід'ємними, але різними процесами – тестуванням та навчанням дозволяють нам говорити про методичні резерви посилення позитивного ефекту зворотнього впливу.

Ми бачимо такі способи досягнення благодотворного ефекту зворотнього впливу: надання педагогічної підтримки учням через використання попередніх, поточних та прикінцевих вправ; індивідуалізація процесу підготовки до тестування – учні персоналізують зміст дискретних тестових елементів; розширення методичного забезпечення підготовки до тестування з допомогою залучення додаткового автентичного матеріалу; активне залучення всіх учнів до навчального процесу через надання їм можливості ставити власні питання за текстом/темою; через збільшення часу на обмірковування відповіді, шляхом організації класного простору так, щоб заохочувати спілкування; формування в учнів позитивної навчальної перспективи через створення сприятливого емоційно-психологічного клімату, атмосфери співробітництва, де вчителю відводиться роль партнера та помічника; використання різних форм, типів зворотного зв'язку, методів виправлень, що сприяють критичному мисленню, усвідомленню досягнень, зростанню впевненості та внутрішньої мотивації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников. М.: Педагогика, 1984. 296 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М.: Знание, 1980. 96 с.
3. Батурин Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии. *Вопр. психол.* 1989. №2. С. 81-89.
4. Бим И.Л. Личностно-ориентированный подход - основная стратегия обновления школы. *Иностранные языки в школе.* 2002. № 2. С. 11-15.
5. Бойко І. Проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у школах Німеччини. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр. Чернівці: Рута, 2004. Вип. 211. Педагогіка та психологія.* С. 23-29.
6. Валігура О., Давиденко Л. Комплексна підготовка до ЗНО. Тернопіль: Підручники і посібники, 2013. 608 с.
7. Вилльерс С. Sharing our understandings of the «Communicative Method». *Иностранные языки в школе.* 2000. № 3. С 21-23.
8. Володина М.Е. Нетрадиционные формы учета знаний учащихся. *Иностранные языки в школе.* 2002. № 1. С. 51-54.
9. Данилова З.В. Тести з англійської мови. Збірник тестів для учнів та студентів: навч. посіб. Тернопіль: Астон, 1998. 94 с.
10. Доценко І.В. Англійська мова. Комплексне видання. Літера ЛТД, 2014. 304 с.
11. Ейгер Г.В., Рапопорт И.А. Проблемные задачи в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе.* 1995. № 4. С. 3-6.
12. Зайковскі С.А., Адамовська Л.М. Англійська мова. Довідник. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2003. 576 с.
13. Зубалій Н.П. Вплив педагогічної оцінки у формуванні позитивного ставлення учнів до навчання. *Початкова школа.* № 1. 2009. С. 14.

14. Колесов Д.В. Оценка (психология и прагматика оценки). М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 816 с.
15. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов в системі загальної освіти. *Початкова школа*. 2008. № 10. С. 22-66.
16. Критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. К.: Ірпінь, 2004. 176 с.
17. Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 1. С. 29-33.
18. Лось О.В. Про деякі аспекти попередження та виправлення помилок в іншомовному мовленні. *Педагогічні науки: теорія, інноваційні технології*. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2013. № 6 (34). С. 133-142.
19. Макнамара Т. Языковое тестирование. Пер. с англ. Л.Н. Беляевой. М.: RELOD, 2005. 192 с.
20. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
21. Мартинюк А. П. Англійська мова: навчальний посібник. К.: Український центр підготовки абітурієнтів, 2013. 352 с.
22. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранному языку. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 2001. 190 с.
23. Моделювання контрольно-оцінювальних систем у середній школі: монографія. Авт: П.І. Сікорський, О.О. Біляковська. Львів: ФОП Корпан Б.І., 2010. 178 с.
24. Партола В. Діагностика формування інтелектуальних умінь молодших школярів у вальдорфських школах як складник оцінювання навчальних досягнень учнів. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб.*

- наук. праць. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 573. Педагогіка та психологія. С. 137-141.
- 25.Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
- 26.Поляков О.Г. Тестирование по английскому языку как иностранному (теория и практика): Монография. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г.Р. Державина, 1999. 113 с.
- 27.Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками. К.: Освіта, 2007. 199 с.
- 28.Рабинович Ф.М. Контроль на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1987. № 1. С. 10-16.
- 29.Рапопорт И.А., Сельг Р., Соттер И. Тесты в обучении иностранным языкам: итоги двадцатилетнего эксперимента. *Иностранные языки в школе*. 1989. № 6. С. 19-24.
- 30.Рева Ю. Психолого-педагогічний вплив в оцінюванні особистості учня. *Рідна школа*. 2000. №12. С.25-27.
- 31.Савченко О. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури. *Початкова школа*. 2011. № 9. С. 11-15.
- 32.Семиченко В.А., Заслуженюк В.С. Проблема педагогічного оцінювання. *Рідна школа*. 2001. №7. С. 3-9.
- 33.Сковронська І. Ю. Tests Rainbow. Збірник навчальних матеріалів та тестів з англійської мови (для підготовки до вступу в магістратуру). Львів: ЛьвДУВС, 2020. 244 с.
- 34.Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-ти тт. Київ: Радянська школа, 1976.
- 35.Фоломкина С.К. Тестирование в обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 1986. № 2. С. 16-20.
- 36.Холмакова Ю.В., Панич Г.А., Коваленко А.Є., Рибінська Ю.А., Особливості оцінювання студентів на заняттях з англійської мови в умовах онлайн-навчання. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 150. С. 161-168.

- 37.Цукерман Г. А. Оценка без отметки. М.-Рига: Эксперимент, 1999. 136 с.
- 38.Чупахіна С. Підготовка педагога до оцінювання навчальних досягнень сучасних першокласників. *Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. пр.* Чернівці: Рута, 2007. Вип. 330. Педагогіка та психологія. С. 185-190.
- 39.Шевченко Ю.В., Дивнич Г.А. Сучасні технології роботи над помилками на заняттях з англійської мови за професійним спрямуванням. Зб. матеріалів Міжн. наук.-практ. конференції «Проблеми оптимального функціонування особистості в сучасних умовах» (25 жовтня 2018 р.). Харків: Харків. нац. ун-т імені В.Н.Каразіна, 2018. С. 214-216.
- 40.Школа радості та добра. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/> (дата звернення: 20.04.2021).
- 41.Alderson J.C., Bachman L.F. Assessing reading. Cambridge language assessment series. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398 p.
- 42.Bachman L.F., Palmer A.S. Language Testing in Practice. Oxford University Press, 1996. 377 p.
- 43.Bolitho R. Error correction. *Modem English Teacher*. 1995. Vol. 4/1. Pp. 47-48.
- 44.Classroom instruction and management. Richard I. Arends. New York: McGraw-Hill, 1997. 307 p.
- 45.Elaine Walker, Steve Elsworth. Grammar Practice. Longman, 2000. 204 p.
- 46.Fitzpatrick F. Communicating without the coursebook. *Modem English Teacher*. 1995. Vol. 4/1. Pp. 7-13.
- 47.Fowler W.S. First Certificate. Use of English. Longman, 1996. 128 p.
- 48.Fuchs M., Bonner M. Grammar Express. Longman, 2004.
- 49.Hashemi L., Thomas B. Preliminary English Test. Practice Tests Plus. Pearson Education Limited, 2000. 216 p.
- 50.Heaton J.B. Classroom Testing. Longman, 1990. 127 p.

51. McNamara T. *Language Testing*. Oxford University Press, 2000. 140 p.
52. McPherson K. When and how to correct or not to correct. *Modern English Teacher*. 1995. Vol. 4/1. Pp. 49-51.
53. Messik S. Validity and Washback in Language testing. *Language testing*. 1986. Pp. 241-256.
54. Prodromou L. *Grammar and Vocabulary for First Certificate*. Pearson Education Limited, 1999. 319 p.
55. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic, social development and well-being. *American psychologist*. 2000. V.55. № 1. P.68-78.
56. Sheerin S. Listening Comprehension: teaching or testing? *ELT Journal*. 1987. Vol. 41/2. Pp. 126-130.
57. Shohamy E., Donitsa-Schmidt S., Ferman L Test Impact Revised: Washback effect over time. *Language Testing*. 1996. № 13. Pp. 298-317.
58. Triggs T.D. *First Certificate Testbuilder*. Macmillan Publishers Limited, 1996. 175 p.
59. Underbill N. *Testing Spoken Language*. Cambridge University Press, 1987. 117 p.
60. Vince M. *First Certificate. Language Practice. English Grammar and Vocabulary*. Macmillan, 2003. 342 p.
61. Watanabe Y. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*. V.13. Pp. 318-333.

ДОДАТКИ

Орієнтовне тестове завдання (Варіант А)

For Questions 1-15, read the sentences below and decide which answer 1, 2, 3, or 4 best fits each space.

1. He ... his shoulders expressing hesitation.
 - 1) shook
 - 2) shrugged
 - 3) nodded
 - 4) patted
2. Could you please take this ... form and fill it in?
 - 1) vacant
 - 2) empty
 - 3) blank
 - 4) bare
3. I decided to... my dress and cut off its sleeves.
 - 1) alter
 - 2) exchange
 - 3) change
 - 4) alternate
4. It's not hard to... a monthly rent for an apartment in this town, it will be about 300 dollars.
 - 1) estimate
 - 2) value
 - 3) appraise
 - 4) appreciate
5. He doesn't get on well with his father. They... ever speak to each other.
 - 1) hardly
 - 2) nearly
 - 3) closely
 - 4) almost
6. ... you we would have failed to do this work. Thank you very much!
 - 1) but for
 - 2) because of
 - 3) if
 - 4) though
7. Alex went for a long walk ... he was feeling very tired.
 - 1) although
 - 2) because
 - 3) however
 - 4) despite
8. ... I finished there, I have been working for a travel agency in my country, organizing tours and excursions for tourists.
 - 1) when
 - 2) as soon as
 - 3) since
 - 4) after
9. At the centre of a tornado the speed of the wind is incredible. In fact, it is difficult to measure ... monitoring equipment rarely survives.
 - 1) and
 - 2) since
 - 3) unless
 - 4) because of
10. I don't think I'll ... this job. The salary is too low.
 - 1) expect
 - 2) exact
 - 3) except
 - 4) accept
11. Cycling is probably the cheapest and healthiest way of getting ... in our congested city centers.

- 1) on 2) through 3) over 4) about
12. The accident investigators are looking ... the cause of the crash very thoroughly.
- 1) for 2) into 3) out 4) after
13. These palaces go ... to the times of Napoleonic wars.
- 1) towards 2) ahead 3) on 4) back
14. We won't be able to hold the meeting on Monday, let's put it
- 1) on 2) off 3) in 4) out
15. Whether you buy things or not, you usually ... up feeling completely worn out.
- 1) shut 2) bring 3) get 4) end

Word-formation.

For Questions 16- 25, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0).

Seven-year-olds fail test

A study by the National Foundation for (0) Educational Research EDUCATION
of 3 400 seven-year-old pupils shows an (16)_____ of basic IGNORE
maths and English which is simply (17)_____ . BELIEVE

The results, which were published recently, show that one in
seven children lack basic (18)_____ of maths and KNOW
cannot even do simple multiplication, such as 5·5. The results
also show that a (19)___ of the children in this age group THREE
cannot count up to 100 and do not know what (20)_____, EXPRESS
such as *half* and *a quarter*, refer to. Moreover, only half of the
children had any(21)of the decimal system for money UNDERSTAND
and only one in thirty could (22)___ read the temperature ACCURACY
on a thermometer. Finally, only one in seven could say what the
cost of three 50p (23)_____ is. LOAF

As regards English, more than a quarter have not learnt to read
 With any (24)_____ and have problems with the alphabet;
 Meanwhile another 25% are (25)_____ to spell easy words,
 Like *can, man* and *hot*.

CONFIDE
 ABLE

Transformation.

For questions 26- 50, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given.

26) People believe that someone murdered Jenkins.

was

It murdered.

27) The police were following the suspects.

were

The suspects..... police.

28) The painters painted our house last month.

had

We last month.

29) My parents made me study every night.

was

I every night by my parents.

30) It is against the law to sell drugs to young people.

allowed

You sell drugs to young people.

31) Shorts and trainers were not permitted at my school.

let

They shorts and trainers at my school.

32) It was a mistake for you to buy that car.

bought

You that car.

33) I don't think that Sally enjoyed her holiday.

have

Sally enjoyed her holiday.

34) It's possible that Bill saw me.

may

Bill me.

35) "Do you watch television every evening, Chris?"

The interviewer asked

36) "I left my umbrella here two days ago"

Susan told them

37) In the snowy weather we don't go to school.

If

38) She didn't go to the party and had an awful evening.

If she had gone to the party, she evening.

39) It's too hot to go for a walk today.

if

We could go for a walk..... hot today.

40) I regret not going to university.

had

I to university.

41) Don't shout all the time, it's so annoying!

you

I wish..... shout all the time.

42) What a pity we ate all the food.

only

If all the food !

43) I don't want to go to the gym today.

rather

I the gym today.

44) Please don't eat in the classroom.

you

I'd rather classroom.

45) I'd rather stay in tonight.

prefer

I'd tonight.

46) This is my first visit to Japan.

time

This is the first to Japan.

47) As soon as she finished her chocolate, she started eating an ice-cream.

finished

Scarcely when she started eating an ice-cream.

48) He learned to drive when he was eighteen.

been

He he was eighteen.

49) There were a lot of people, and I couldn't see the screen properly.

that

There I couldn't see the screen properly.

50) Sorry, we must end there, as there is no more time.

run

Sorry, we must end there, as time.

Error Detection.

For questions 51-65, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there. If a line is correct, put a tick (✓) at the end of the line. If a line has a word which should not be there, write the word at the end of the line. There are two examples at the beginning (0) and (00).

Christmas shopping in Britain

0 There is usually a lot of rain in the streets of	v
00 London, but as that does not stop British people from	as
51 going to shopping, and no time is as busy as Christmas	51
52 and January. January is that when the sales take	52
53 place, and in London, which this is the most expensive	53
54 city in Britain, the bargains are the best one. This means	54
55 there are even more people than usual in the streets. Huge	55
56 numbers of shoppers, be loaded with bags, push their	56
57 way through the crowds. All British politeness is been	57
58 forgotten. In January, the whole shops are trying to get	58
59 rid of extra Christmas stock and the most shops	59
60 offer huge discounts. From designer clothes	60
61 up to household goods, the savings can be as high	61
62 as 50%. British people love the sales and	62
63 fight their way through the streets despite of	63
64 the crowds and bad weather. There's nothing as	64
65 like the thought of a bargain to send the British wild !	65

Multiple choice cloze.

For questions 66-80, read the text below and decide which answer A, B, C or D best fits each space. There is an example at the beginning (0).

Peter the Great

Peter the Great was Russia's fourth Romanov Tzar and (0) ...D. 6 foot 7 inches, probably the tallest. He also had an enormous (66) ... for food and drink. Another "great" (67) of his personality was his (68), which was fearsome. But it was his thirst for knowledge combined with his (69) of a new Russia that made him a great leader. In 1697, motivated by his desire to break (70) from the

constrictions of old Russian customs, Peter travelled around Europe learning valuable military and industrial (71)

When he returned to Russia, Peter was (72) to throw off the remnants of the past. He dramatically (73) the powers of Russian aristocracy and abolished age-old (74) In order to (75) his dream of a modernised Russia, he (76) universities, established the country's first newspaper and encouraged the development of industry. He also pushed back the empire's boundaries by (77) the armed forces. Before his death in 1725, Peter had had a new capital built and (78) it St Petersburg. It was (79) on the Western cities he most admired, like Paris and London, and (80) the capital until the First World War.

- | | | | |
|------------------|--------------|---------------|---------------|
| 60 A high | B with | C standing | D at |
| 66 A aptitude | B applause | C taste | D appetite |
| 67 A face | B aspect | C view | D angle |
| 68 A inclination | B temper | C mood | D disposition |
| 69 A vision | B ambition | C jealousy | D greed |
| 70 A free | B in | C up | D over |
| 71 A professions | B studies | C designs | D skills |
| 72 A convinced | B interested | C determined | D unwilling |
| 73 A excluded | B eliminated | C reduced | D shortened |
| 74 A heritage | B costumes | C means | D traditions |
| 75 A make | B prepare | C fulfil | D produce |
| 76 A began | B founded | C made | D found |
| 77 A inflating | B spreading | C growing | D expanding |
| 78 A entitled | B labelled | C named | D said |
| 79 A modelled | B designed | C constructed | D copied |
| 80 A remained | B kept | C settled | D retained |

Open cloze

For questions 81-86, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only one word in each space. There is an example at the beginning (0).

A weekend in Tenerife

The weekend was a disaster. Have you ever (0) been to Tenerife? It turned (81) _____ to be the most awful place you can imagine. (82) _____ the beaches in Tenerife are black because the whole island is basically an enormous lump of coke and the beaches are made (83) _____ powdered coke. There's a main street (84) _____ is always choked with traffic and lined with the most vulgar bars, cafes and discos you ever saw, with deafening music and flashing lights and greasy cooking smells all round the clock. (85) _____ from that there's nothing except block after block of high-rise hotels and apartments. It's a concrete nightmare with (86) _____ any trees or grass.

Tense-forms

For questions 87-100, put the verbs into the correct tense-form. There is an example at the beginning (0).

A Christmas Adventure

It happened when my grandmother was a first-year student. A week before Christmas she (had) 0 an idea to go to Florida for a holiday. She never 87(visit) that part of the country before. She hired a car and 88 (begin) her journey. She 89 (drive) on the road for three hours when her car suddenly 90 (break) down. There 91 (be) few people on the road and she 92 (think) she never 93 (get) to Florida. It 94 (grow) dark and cold with every minute. Then she 95 (see) a police car 96 (appear) at some distance. The policeman 97 (feel) sorry for the young traveller and 98 (leave). After the policeman 99 (fix) the girl's car, she 100 (invite) by him to follow the police car in the direction of the nearest town.

Орієнтовне тестове завдання (Варіант В)

Multiple choice sentences.

For Questions 1-15, read the sentences below and decide which answer 1, 2, 3, or 4 best fits each space.

1. I'm going to ... this flat. I've found people needing accommodation and we've agreed on the price.
1) borrow 2) rent 3) lend 4) let
2. My brother felt very... when he forgot my birthday.
1) proud 2) embarrassed 3) jealous 4) angry
3. The teacher didn't have enough copies for everybody, so the students had to ... them.
1) divide 2) share 3) distribute 4) split
4. This textbook ... of ten units.
1) contains 2) composed 3) comprised 4) consists
5. The situation is pretty the same on ... side of the river.
1) other 2) another 3) either 4) neither
6. Don't fail to keep your promise, ... I'll be very angry.
1) besides 2) otherwise 3) meanwhile 4) regardless
7. ... you are unable to accept the job, we have offered it to someone else.
1) as a result 2) thanks to 3) since 4) because of
8. ... he became one of the most successful men in history, he left school at the age of sixteen.
1) despite 2) in spite of 3) although 4) even
9. Flight 502 has been delayed ... to bad weather.
1) as 2) for 3) due 4) on account
10. He decided ... this question at the next meeting.
1) to rise 2) to raise 3) to arise 4) to arouse
11. When my sister is out I look ... her children.
1) at 2) for 3) on 4) after

12. The light in the room suddenly ... and we found ourselves in complete darkness.

1) switched off 2) turned off 3) put out 4) went out

13. I set the alarm to ... at seven o'clock.

1) go out 2) go off 3) go on 4) go up

14. Could you ... these old newspapers for articles about the environment.

1) look up 2) look out 3) look forward to 4) look through

15. I'm afraid I didn't like John at first; it took me some time to ... him.

1) take to 2) take after 3) take down 4) take back

Word-formation.

For Questions 16- 25, read the text below. Use the word given in capitals at the end of each line to form a word that fits in the space in the same line. There is an example at the beginning (0).

Unsolved mysteries

I have a (0) <u>briefcase</u> full of papers which describe cases	BRIEF
Sherlock Holmes has investigated. Some are (16) _____,	FAIL
since there were no final (17) _____ for the mysteries in	EXPLAIN
question. A problem without a (18) _____ may interest the	SOLVE
(19) _____, but will offer little to the general reader.	SPECIAL
Among these (20) _____ stories is that of the yacht <i>Alicia</i> ,	FINISH
which one morning sailed into the mist and (21) _____ forever;	APPEAR
the vessel and the crew were never seen again. Then there was	
the case of the well-known (22) _____ Luigi Persano, who	JOURNAL
was found (23) _____ mad with a jar in front of him. The jar	COMPLETE
contained a remarkable worm, unknown to science up to that point.	
Apart from these mysterious cases for which Holmes didn't find	
solutions, there are those which various (24) _____ people	INFLUENCE
would rather not see in print and those which might affect the	

(25) _____ of Holmes himself, for whom I have more respect **REPUTE**
than for any man alive.

Transformation.

For questions 26- 50, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. Do not change the word given. You must use between two and five words, including the word given.

26) People think that an apple a day is good for you.

to

An apple a day for you.

27) Smith Ltd. are supplying our company with furniture.

supplied

Our companyby Smith Ltd.

28) Your hair needs cutting.

get

You ought cut.

29) The policeman insisted that the suspect should go to the station for further questioning.

made

The suspect to the station for further questioning.

30) Dad didn't allow me to drive his car.

let

Dad his car.

31) Don't let the children stay up too long.

allowed

The children stay up too long.

32) It's possible that Ann is looking for a new job.

may

Ann a new job.

33) I'm sure he lied to you.

have

He to you.

34) It wasn't necessary to get dressed up, so we didn't.

need

Weget dressed up.

35) "Don't go too near the edge of the cliff", they said to us.

warned

They..... too near the edge of the cliff.

36) "Yes, it was a very dull lecture", she said.

that

She a very dull lecture.

37) I didn't finish my assignment because I came down with a terrible cold.

would

If I hadn't come down with a terrible cold, my assignment.

38) Take my advice and marry when you are older.

get

If I were you later.

39) If you buy a ticket, you will win some money.

any

You If you don't buy a ticket.

40) I wish I had married Mary!

regret

IMary.

41) I don't like being so tall.

wish

I so tall.

42) What a shame we didn't go to Paris instead.

gone

IfParis instead.

43) I prefer reading books to playing with computers.

rather

I'dplay with computers.

44) I don't want you to buy me a present.

rather

I'd buy me a present.

45) I like travelling by car more than by train.

rather

I prefer to by train.

46) The programme only finished a minute ago.

just

The programme finished.

47) What did she have on at the party?

was

What.....at the party?

48) It's five years since we went to Ireland.

for

We havefive years.

49) Objects that are close are clearer than objects that are distant.

clear

Distant objects close objects.

50) Tina's car stopped working on the way to Scotland.

down

Tina's car..... on the way to Scotland.

Error Detection.

For questions 51-65, read the text below and look carefully at each line. Some of the lines are correct, and some have a word which should not be there. If a line is

correct, put a tick (✓) at the end of the line. If a line has a word which should not be there, write the word at the end of the line. There are two examples at the beginning (0) and (00).

Becoming a Writer

0	Harry Barber got his degree in philosophy, which his professor	v
00	he never believed he would ever manage, and decided to see the	he
51	world. Having been wandered aimlessly from one country to another,	51
52	Harry finally settled in Australia where he tried to make it his name	52
53	as a writer. Harry, some whose stories were based on his travels	53
54	around the world, stayed up until the early hours of the morning,	54
55	hoping inspiration would come. Although that he had sent off a	55
56	few stories to magazines, only one yet had been published, which	56
57	he was encouraging but it didn't pay the bills. He was forced to get	57
58	himself a part-time job washing dishes but, in spite of the fact that	58
59	as the work was menial and left his mind free for his more	59
60	creative activity, Harry felt so tired when he got to home that	60
61	all he wanted to do was sleep. However, even he had got himself	61
62	an agent with whom he was on the good terms. Harry hoped his	62
63	first novel it would change his luck. However, when his	63
64	agent saw the first draft of the book, he advised Harry to rewrite	64
65	most of the chapters which he found too slow – people they wanted	65

fast-moving novels nowadays, he said.

Multiple choice cloze.

For questions 66-80, read the text below and decide which answer A, B, C or D best fits each space. There is an example at the beginning (0).

More than you'd expect

Florida has a lot more to (0) B... than Mickey Mouse. It may be the theme park capital of the world, but outside the man-made world of fantasy, it is also possible to see (66)... animals you've never seen outside a zoo. A visit to Florida would not be (67) ... without seeing the alligators at (68) ... range. If you are lucky, you'll be able to touch a baby-alligator, (69)... you must be careful not to (70) ... your fingers anywhere near its teeth, as they are extremely (71) While you are in the major towns, a car is not (72) ... , but if you want to travel round the state you will need one. However, driving in America can be a pleasurable (73) American cars are (74) ... for comfort and easy to drive. In (75) ... , the roads are (76) ... , the speed limit is low and petrol is cheap. The beaches are many and varied. The rich and famous (77) ... for Palm Beach, whereas those with (78) ... children than money go to the beaches on Florida's Western Gulf coast. Alternatively, there is Fort Myers for those who want to (79) ... watersports, or Sanibel for anyone (80) ... in shell collecting.

- | | | | |
|---------------|-------------|--------------|--------------|
| 0 A present | B offer | C provide | D show |
| 66 A savage | B natural | C wild | D mad |
| 67 A complete | B whole | C entire | D all |
| 68 A near | B next | C closed | D close |
| 69 A despite | B although | C otherwise | D moreover |
| 70 A form | B situate | C put | D direct |
| 71 A sore | B hard | C painful | D sharp |
| 72 A optional | B essential | C compulsory | D extreme |
| 73 A extent | B way | C time | D experience |
| 74 A built | B done | C planned | D formed |
| 75 A addition | B order | C all | D fact |
| 76 A extended | B large | C wide | D long |
| 77 A prefer | B head | C leave | D meet |
| 78 A much | B many | C most | D more |
| 79 A perform | B do | C make | D have |

80 A interested B curious C fascinated D amazed

Open cloze

For questions 81-86, read the text below and think of the word which best fits each space. Use only one word in each space. There is an example at the beginning (0).

Regrets

Most of us (0) are always forgetting important dates, apart (81) _____ the lucky few (82) _____ are blessed with a good memory or the ability to organize (83) _____ so they don't forget important obligations. How many times (84) _____ we all said, "I wish I had remembered!" How (85) _____ have we offended people by failing to remember (86) _____ birthdays?

Tense-forms

For questions 87-100, put the verbs into the correct tense-form. There is an example at the beginning (0).

An expensive flight

When the London plane arrived at Sydney airport, the workers (0) began to unload heavy wooden boxes. One box 87 (be) very heavy. When it 88 (open), the people 89 (see) a man on top. The police 90 (call) for. After the man's arrest he said that he 91 (hide) himself in the box before the plane 92 (leave) London. He also 93 (tell) the policeman that he 94 (have) a long and uncomfortable journey. He 95 (feel) sick and tired. They 96 (make) him 97 (pay) the fine. Normally, the ticket 98 (cost) two times he already 99 (pay) for his trip. He was sure that he 100 (travel) only first-class in future to save his money.