

ОЛЬГА КВАСОВА

olga.kvasova@inbox.ru

кандидат педагогічних наук, доцент,

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ І ДОСВІД СТВОРЕННЯ КУРСІВ З МОВНОГО ТЕСТУВАННЯ

*Узагальнено теоретичний доробок і практичний досвід підготовки майбутніх учителів/викладачів англійської мови до проведення тестового контролю. Проаналізовано численні визначення поняття «грамотність у мовному тестуванні» та розкрито його зміст згідно із поглядами сучасних зарубіжних науковців. Обґрунтовано необхідність створення та запровадження курсу з мовного тестування у класичних та педагогічних університетах України. Окреслено зміст, цілі та завдання такого курсу та сформульовано умови його ефективної імплементації, до яких відносяться, передусім традиційно високий рівень викладання дисциплін педагогічного циклу та методики навчання іноземних мов. Запропоновано новітню модель організації курсу навчання майбутніх учителів/викладачів контролю та оцінювання відповідно до циклу розробки мовного тесту, яка реалізується з використанням інтерактивно-дослідницького методу формування компетентності у мовному тестуванні.*

**Ключові слова:** мовне тестування, зміст курсу з мовного тестування, структура курсу, методика формування компетентності у мовному тестуванні.

ОЛЬГА КВАСОВА

olga.kvasova@inbox.ru

кандидат педагогических наук, доцент,

Институт филологии Киевского национального университета имени Тараса Шевченко

### ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОПЫТ РАЗРАБОТКИ КУРСОВ ПО ЯЗЫКОВОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ

*Обобщен теоретико-практический опыт разработки курсов по языковому тестированию, предназначенных будущим учителям/преподавателям английского языка. Проанализированы многочисленные определения термина «грамотность в языковом тестировании» и рассмотрено его содержание, представленное в работах зарубежных ученых. Обоснована необходимость разработки и внедрения курсов по языковому тестированию в классических и педагогических университетах Украины. Описаны содержание, цели и задачи такого курса, а также сформулированы условия его успешной имплементации, к которым относятся, прежде всего традиционно высокий уровень преподавания дисциплин педагогического цикла и методики преподавания иностранных языков. В статье также предлагается инновационная модель организации обучения будущих учителей/преподавателей контролю и оцениванию, построенная в соответствии с циклом разработки языкового теста и реализуемая с помощью интерактивно-исследовательских методов обучения.*

**Ключевые слова:** языковое тестирование, содержание курса по языковому тестированию, структура курса, методика формирования компетентности в языковом тестировании.

OLHA KVASOVA

olga.kvasova@inbox.ru

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,

Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv

## THEORY AND PRACTICE OF DESIGNING COURSES ON LANGUAGE TESTING AND ASSESSMENT

*The paper considers the theoretical underpinnings and practices of designing courses on language testing and assessment for pre-service FL teacher training. The author analyses definitions of assessment literacy offered in the studies of world experts including teaching content and objectives of such long implemented courses. She further reasons the urgent need in introducing courses on language testing and assessment in Ukrainian universities; specifies the goal of the courses which lies in training student teachers in developing quality tests and administering assessments on the outset of their teaching career; outlines the content area to be covered in the course placing emphasis on its being based on professional needs; specifies course objectives such as building students' awareness of key concepts and principles of language testing, developing ability to critically analyze available ready-made tests and make decisions about their fitting particular assessment needs, building skills to develop own or adapt ready-made tests and tailor them to the educational context; discusses preconditions of efficient running and attaining good outcomes of such courses which, in her view, are predetermined by traditionally high standards of teaching language pedagogy in Ukraine. An innovative structure of the course based on principles of testing cycle as well as interactive and constructivist methods of teaching language testing and assessment to student teachers are offered in the article.*

**Keywords:** *language testing and assessment, teaching content of language testing course, course structure, methods of building assessment competence.*

Імплементація в українській вищій мовній школі кредитно-модульної трансферної системи протягом десятих років засвідчує зростання ролі контролю та оцінювання навчальних досягнень, зокрема у тестовій формі. Тестовий формат застосовується у розробці рубіжних (модульних), а також комплексних контрольних робіт (ККР), за результатами яких робиться висновок про якість навчання в тому чи іншому університеті; він користується популярністю внаслідок економічності, практичності та об'єктивності оцінювання. Проте повстає питання: «Наскільки валідними та надійними є тести, що створюються для перевірки досягнень студентів у опануванні іноземних мов (ІМ)?». Створення тестів з ІМ вимагає від їх розробників як володіння цією мовою на дуже високому професійному рівні, так і у компетентності у власне мовному тестуванні (МТ).

Сьогодні МТ в Україні перебуває на початку свого розвитку: у країні не існує фахівців з дипломом професійного текстолога; у ВНЗ відсутні відділи, що відповідають за розробку усіх мовних тестів, як це практикується в університетах Європи, США та деяких інших зарубіжних країн; практично відсутній україномовний термінологічний апарат тестування. Інакше словами, бракує національного теоретичного доробку і практичного високопрофесійного досвіду, тобто того, що називають «школою» або «традицією». Як наслідок, незважаючи на те, що мовні тести широко використовуються як засіб рубіжного контролю для визначення якості навчання ІМ, вони здебільшого розробляються пересічними викладачами, які не мають спеціалізованої підготовки у галузі МТ. Тому набувають «грамотності у тестуванні та оцінюванні» (ГТО) українські викладачі переважно за власною ініціативою: беруть участь у семінарах та вебінарах, що проводяться вітчизняними та/або іноземними вченими, навчаються розробляти тести самостійно, обмінюючись при цьому досвідом зі своїми колегами та використовуючи власний досвід складання тестових іспитів, вивчаючи літературу з МТ, яка видається зарубіжними вченими та не є легко доступною в Україні. Лише дуже невеликий відсоток викладачів пройшли спеціальну підготовку з розробки тестів у межах проєктів Британської Ради в Україні, TESOL Ukraine або програми E-Teacher. Таким чином, в умовах відсутності національної програми підвищення компетентності викладачів університетів у контролі та оцінюванні ІМ нам залишається покладатися на оцінювання, що проводиться на основі тестів, якість яких є доволі сумнівною.

Поширеність МТ у світі та завдання, які воно покликане вирішувати, вимагає від нас підготовки до його проведення принаймні майбутніх викладачів, що отримують педагогічну освіту у стінах класичних або педагогічних університетів. На жаль, досвід викладання курсів з МТ на рівні «бакалавр» або «магістр» в Україні дуже обмежений; запровадження таких курсів до широкого кола університетів є справою майбутнього.

**Мета статті** – проаналізувати та узагальнити теоретичні засади та існуючий у світі досвід розроблення курсів з МТ, визначити передумови і методологію для створення та запровадження таких курсів відповідно до потреб національного освітнього контексту.

Отже, курси з МТ як обов'язкові або елективні викладаються у переважній більшості університетів за кордоном. Так, наприклад, у країні, що є нашим безпосереднім сусідом – Угорщині з-поміж десятих провідних університетів шість пропонують цей курс протягом доволі тривалого часу [3]. У Великій Британії найбільш престижними є курси з МТ університетів Ланкастера, Бедфоршира, Лестера. У США навчання МТ займає безумовно провідну позицію у підготовці учителів/викладачів, задля чого пропонуються як електронні курси, так і численні електронні матеріали для самоосвіти. Проблема розвитку ГТО майбутніх учителів/викладачів активно займаються вчені Колумбії, Китаю, Туреччини [5; 6; 8; 12]. Розроблений модуль з МТ, включаючи усі матеріали лекцій та семінарів, пропонується проектом Темпус ProSET, виконаним під керівництвом науковців центру CRELLA (Бедфордшир) [2]. Таким чином, опрацювавши світовий досвід, ми маємо можливість розробити подібні курси, враховуючи особливості національного контексту підготовки викладачів ІМ.

Необхідність окремого курсу з МТ обґрунтовується певними причинами, узагальненими Ч. Хатіпоглу на підставі аналізу праць деяких вчених [5]. К. О'Лохлін, зокрема, стверджує, що оволодіння МТ становить значні труднощі для студентів, котрі опановують ІМ. Ці труднощі зумовлені високим ступенем абстрагування у визначенні провідних теоретичних понять тестування (валідності, надійності, практичності), а також тим, як важко досягнути збалансованості цих якостей тесту під час його розробки [13, с.71]. Іншою причиною, вказаною Ч. Хатіпоглу, є значна відмінність і водночас схожість методик опанування викладанням ІМ та МТ. Крім того, і викладаючи, і тестуючи ми повинні спиратися не тільки на спеціальні знання і відповідних галузей, а й на знання психології тих, кого навчаємо і тестуємо, бути справедливими, наполегливими та креативними [5, с. 40]. Зазначене свідчить, що майбутні викладачі, які у своїй роботі будуть відповідальними за навчання і тестовий контроль його результатів, повинні отримати спеціальну підготовку з МТ.

Отже, мета курсу з МТ є очевидною – підготувати майбутніх фахівців до розробки якісних тестів та проведення якісного оцінювання вже на початку своєї кар'єри. Наступним після визначення мети кроком у будь-якій педагогічній системі є визначення змісту навчання, у нашому випадку – це визначення тих знань, розвитку тих умінь, що забезпечать студентів необхідною теоретично-практичною базою з МТ, яка й слугуватиме основою для їх подальшого професійного розвитку під час роботи в аудиторії. Звичайно, що зміст навчання буде залежати від умов навчання (ступенів навчання та кількості кредитів, відведених на опрацювання курсу) в українському контексті. Визначення змісту та умов реалізації навчального процесу дозволять зробити оптимальний вибір методів і форм навчання та методів і форм контролю (поточного та рубіжного).

Спробуємо визначити предметний зміст курсу з МТ. У цьому будемо спиратися на визначення ГТО (assessment literacy), яке є центральним у працях зарубіжних науковців, що досліджують підготовленість учителів/викладачів до проведення МТ в аудиторії (classroom-based assessment). Основними ознаками ГТО Р. Стігінсом вважав такі здатності вчителя: розуміння того, які методи оцінювання треба застосовувати в тій чи іншій навчальній ситуації задля отримання достовірної інформації про успішність навчання; уміння повідомляти про результати оцінювання, виражені у прийнятій формі, до усіх зацікавлених та причетних, включаючи адміністрацію, інших вчителів, батьків та студентів; розуміння того, як зробити оцінювання засобом максимального збільшення навчальної мотивації студентів, зокрема, через залучення їх як повноцінних партнерів до процедури оцінювання, документування результатів та доведення їх до відома усіх причетних (14, с. 535–536).

Від 1999 р. поняття ГТО значно розширилось та було специфіковано, зокрема, відповідно до МТ. Згідно із твердженням Г. Фулчера, ГТО – це «знання та уміння, потрібні для того, щоб проектувати, розробляти, проводити та визначати якість стандартизованих тестів та/або тестів, розроблених для здійснення контролю за успішністю навчання в аудиторії; поінформованість про закономірності процесів підготовки та проведення тестування, а також обізнаність у принципах та концептах, що надають теоретичне підґрунтя та практичне керівництво до здійснення тестування, включаючи знання його моральних та етичних принципів; здатність визначати значущість знань, умінь, процесів, принципів та концептів, пов'язаних із тестуванням, у різноманітних історичних, соціальних, політичних та філософських контекстах та усвідомлювати причини існування у них тієї чи іншої практики тестування; це також уміння визначати роль та вплив тестування на суспільні інституції та особистість» [4, с. 125].

О. Інбар-Лурі відповідно визначає ГТО як складне, багатшарове утворення, яке складається із вісьмох «інгредієнтів». На відміну від Г. Фулчера, ця авторка відводить усвідомленню соціального контексту тестування перше місце, наче відзначаючи високу відповідальність вчителя/викладача за справедливу оцінку результатів навчання та подальші освітні/кар'єрні перспективи студентів. Група, що включає чотири наступні компоненти, охоплює знання та уміння, необхідні для розробки та проведення якісного тестування. Вживаючи слова Дж. Брауна та К. Бейлі, позначимо їх як «стабільна/постійна база знань про тестування», що, згідно з результатами їх дослідження, залишається майже незмінною протягом досить тривалого часу, але зазнає певних змін, спричинених розвитком теорії та практики тестування [1, с. 371]. До такої бази відносяться знання та уміння, пов'язані з аналізом готових тестів, вимірюванням рівня розвитку різних мовленнєвих умінь, розробкою власних тестових завдань, спрямованих на вимірювання різних мовленнєвих умінь, статистичним аналізом для визначення основної тенденції та дисперсії, теоретичними питаннями стосовно визначення надійності та валідності тестів тощо.

Повернемося до компонентів ГТО, визначених О. Інбар-Лурі. Це, зокрема, група компонентів, пов'язаних з наявністю в студентів компетентностей у загальній педагогіці, дидактиці та методиці викладання ІМ. Спираючись на дані свого дослідження, О. Інбар-Лурі стверджує, що у разі високого рівня розвиненості згаданих компетентностей, слухачі курсу з МТ швидше усвідомлюють особливості тестування, скоріше набувають практичних умінь тестування, ефективніше просуваються від рівня «новачок» до рівня «експерт».

Такий висновок дозволяє нам зробити декілька припущень. Перше з них стосується наявності в українському освітньому контексті сприятливих умов для ефективного розвитку компетентості у МТ в межах окремого, спеціалізованого курсу з МТ. Такими умовами вважаємо традиційно міцні позиції педагогіки та методики навчання ІМ у навчальних планах педагогічних університетів, зокрема, обов'язкове проходження педагогічної практики з двох ІМ, написання бакалаврських/магістерських робіт з предметів педагогічного напрямку, наявність відповідних курсів за вибором. Другим припущенням є необхідність найретельнішого добору змісту навчання, який би був всебічно обґрунтованим професійними потребами майбутніх учителів/викладачів та охоплював найвагоміші аспекти МТ.

Погоджуємося з О. Інбар-Лурі, зокрема, в тому, що курс з МТ для вчителів ІМ має суттєво відрізнятися від подібного курсу, розробленого для майбутніх фахівців з тестування [7, с. 394]. Л. Тейлор специфікує профіль умінь у МТ для викладача, що розробляє тести для використання в аудиторії. Вона надає найвагоміше місце у цьому профілі методиці навчання ІМ, а потім, за зменшенням вагомості, визначає володіння уміннями створення тестових завдань та обробки результатів, знання теоретичних засад, принципів та концептів тестування [15, с. 409]. Ми віддаємо належне створеному дослідницею профілю викладача, який готує власні тести, проте вважаємо, що обсяг теорії, яку він повинен опанувати, має бути дещо, але не суттєво звужений порівняно з обсягом, пропонованим фахівцям із тестування.

З точки зору практики створення курсу з МТ найбільш придатним вважаємо лаконічне визначення його змісту, надане К. О'Лохліном: а) глибоке розуміння ключових аспектів мовного тестування; б) уміння критично оцінювати існуючі готові тести; в) здатність розробляти власні або адаптувати існуючі тести відповідно до певного навчального контексту [13, с. 73]. Вагомість знання теоретичних основ МТ, як і уміння розробляти власні тести не викликає жодного сумніву.

Підтримуємо також необхідність уміти критично оцінювати тести, отримані з автентичних чи вітчизняних посібників або матеріалів з підготовки до комерційних тестів. Мається на увазі не стільки критика якості тестів, запропонованих ними, скільки аналіз їх придатності до потреб контролю та оцінювання ІМ у певній вітчизняній аудиторії. Уміння адаптувати існуючі тести визначається як окреме та вагоме у дослідженні потреб у підготовці вчителів/викладачів ІМ до проведення МТ у кількох європейських країнах [16]. За нашими даними, великий відсоток українських викладачів, які вважають, що можуть розробляти власні тести, схильються до запозичення та певної адаптації «готових» тестів [11, с. 171]. Пояснюємо таку практику завеликим навчальним навантаженням наших колег, адже розробка власних тестів потребує значних зусиль (бажано, колективних) та часу.

Зауважимо, що доступна нам зарубіжна література переважно розглядає теоретичне підґрунтя, спільне для курсів з МТ для слухачів різного освітнього рівня – тих, хто ще навчається, тобто майбутніх викладачів ІМ (pre-service teacher), і тих, хто вже отримав кваліфікацію вчителя/викладача,

працює за фахом та має певний досвід (in-service teacher training). Це праці Дж. Брауна та К. Бейлі, Г. Фулчера, О. Інбар-Лурі, К. Леунга, М. Мелоун, Л. Тейлор, К. Фогт, Д. Цагарі. Виняток становлять дослідження курсів з МТ, розроблених для аспірантів [9; 13]. Ще одне зауваження стосується того, що у центрі уваги цих робіт перебуває, зазвичай, теоретичне обґрунтування змісту навчання – ГТО та її компонентів, які ми схарактеризували вище. Цікаво, що умови організації курсу з МТ та методологія його проведення майже не висвітлюються у загаданих працях провідних фахівців із тестології.

Зазначені прикладні питання організації курсу з МТ є більш актуальними для тих освітніх контекстів, в яких розробка курсів з МТ – освітня інновація та предмет дискусій і досліджень Р. Лема, Янь Жіня, Л. Еррера та Д. Масіаса, Ч. Хатіпоглу. Ці автори засвідчують, що зміст навчання у розроблених ними курсах, хоч і з невеличкими варіаціями, відповідає змісту навчання, визначеному Дж. Брауном та К. Бейлі – так званій «стабільній базі знань». Відзначимо бажання дослідників розробити методи навчання МТ, які би повніше відображали національну освітню специфіку. Тому в їх роботах знаходимо висвітлення не тільки теоретичних передумов, а й практичної імплементації підготовки студентів до МТ, чого бракує у працях провідних теоретиків із тестології.

Так, за допомогою опитування викладачів ІМ та студентів Янь Жінь досліджує процес, методи і засоби навчання МТ майбутніх учителів, аналізує сприйняття та оцінку студентами цих аспектів, які, у переважній більшості були позитивними, а власне курс визнаний корисним для майбутньої професійної діяльності [8, с. 567]. Л. Еррера та Д. Масіас закликають більше уваги приділяти формуванню ГТО майбутніх вчителів, на яку в Колумбії відводиться один короткий навчальний курс, чого, на думку авторів, недостатньо. Підготовка повинна стати ґрунтовнішою ще під час навчання в вищій школі та продовжуватися протягом наступного професійного життя учителів [6, с. 310]. У центрі уваги Ч. Хатіпоглу – безпосередні методи навчання студентів у межах одного з курсів з МТ, який є одним серед обов'язкових та елективних курсів, що пропонуються турецькими університетами.

Саме у праці Ч. Хатіпоглу знаходимо слушні висновки стосовно багатьох аспектів організації курсу з МТ: змісту навчання (корисні теми або/та занадто великий ступінь труднощів для усвідомлення деяких абстрактних понять); придатності навчальної літератури з тестування для ефективного її опанування студентами (мова викладання курсу – англійська, усі першоджерела – англомовні, автентичні, що викликає певні труднощі); організації навчального процесу (співвідношення лекційних і семінарських занять із самостійною/груповою дослідницькою роботою не досить збалансоване, як і співвідношення подання теоретичного матеріалу з виконанням практичних завдань із розробки тестів; замала кількість занять/годин та занадто велика кількість студентів, що відвідують заняття); методів навчання (визначені найбільш ефективні завдання, які надають більше самостійності під час перевірки якості розроблених студентами тестів); форм контролю (студентські презентації як основна форма контролю видається не дуже ефективною; студентам треба більше коментарів з боку лектора та однокурсників для усвідомлення шляхів покращення тестів, розроблених ними). Загалом автор вважає своє дослідження лише початком або трампліном для вирішення наступних завдань [5, с. 49].

Взірцем для себе вчена вважає курси з МТ для аспірантів, розроблені Р. Кляйнзассером та К. О'Лохліном. Р. Кляйнзассер визначив шляхи перетворення традиційного викладання курсів на колективну співтворчість лектора та слухачів [9], К. О'Лохлін вирішив подібне завдання за допомогою залучення слухачів до он-лайн дискусій за результатами пілотування та модифікації власних тестів.

Отже, узагальнено положення, які можуть слугувати підґрунтям для розробки та запровадження курсу з МТ в українських ВНЗ, що готують вчителів/викладачів ІМ.

Передусім це зв'язки між предметами педагогічного циклу, зокрема, наступність їх змісту. Аспекти контролю та оцінювання розглядаються у педагогіці, дидактиці, методиці навчання ІМ. Саме на базі останньої необхідно будувати зміст курсу МТ.

Звичайно, найбільш оптимальною умовою ефективної підготовки майбутніх вчителів/викладачів до МТ є наявність у навчальних планах ВНЗ окремого курсу з МТ. За умов відсутності такого курсу, можна інтегрувати до курсу «Методика навчання іноземних мов» окремого модулю з МТ. У будь-якому разі обмеженість навчального часу вимагає від розробників курсу або модуля ретельного добору змісту навчання (знань, умінь з тестування), а також

використання існуючих чи створення новітніх ефективних засобів навчання та форм організації навчального процесу.

Досвід автора статті у проведенні семінарів з МТ для практикуючих викладачів та підготовки посібника з МТ для студентів ВНЗ [9] дозволяє стверджувати про винайдення оптимально збалансованого змісту такого курсу. До нього включені найвагомші теоретичні питання МТ, без опанування яких неможливо усвідомити процеси розробки та проведення тестування в навчальній аудиторії.

Вимога працювати в умовах дефіциту часу сприяє застосуванню сучасних ефективних методів роботи. До них відноситься форма організації навчання, яка вже давно є панівною у багатьох навчальних системах за кордоном. Ми маємо на увазі workshop як форму, що характеризується збалансованою подачею теоретичних положень та постановкою пошукових завдань викладачем, спільною роботою тих, хто навчається, у малих групах, спрямування цієї роботи на вирішення проблемних завдань та самостійного формулювання вагомих висновків, вільну участь у дискусії та відстоюванні власної відповіді. Це – симбіоз інтерактивної лекції та методу проєктів, результатом чого є самостійно винайдене знання та запуск рушійної сили формування умінь. На жаль, жодний україномовний переклад слова workshop – ані «науково-практичний семінар», «семінар», «симпозіум», «майстерня» та, особливо, запроваджений нещодавно у ЗМІ «воркшоп» – не передають повною мірою специфіки цього методу організації навчальної діяльності. Залишаємо термінологічну дискусію мовознавцям і дидактам та висловимо надію на її скоріше та успішне вирішення. Втім, слідом за нашими зарубіжними колегами вважаємо за необхідне відмовитися від формату традиційної лекції та зробити оволодіння МТ більш практичним, орієнтованим на розвиток пошуково-дослідницьких умінь студентів, мотивуючим їх до подальшого розвитку потягом життя.

Наступним вагомим зауваженням стосовно організації курсу з МТ вважаємо всебічне врахування під час підготовки викладачів специфіки роботи з розробки тестів – тестового циклу. Це передусім дотримання процедури розробки тестів – від створення специфікації тесту і визначення його конструкту (об'єктів перевірки) до пілотування та модифікації. Усі ці етапи передбачають не індивідуальну, а командну роботу, колективну творчість і колективну відповідальність за якість створеного тесту. Тому пропонуємо загальний обсяг самостійної роботи студентів спрямувати не тільки на розробку тестових завдань, а й на їх пілотування. Його доцільно проводити як у власних групах (первинне пілотування), так і в групах студентів, які виконуватимуть роль користувачів тестів (вторинне пілотування). Варто також озброїти студентів найсуттєвішими уміньми статистичної обробки даних виконання тестових завдань, що наочно переконає їх в достатній/недостатній якості свого доробку та стимулює рефлексію власних досягнень/невдач. Додатковою можливістю для застосування набутих умінь МТ в умовах, наближених до умов своєї майбутньої професійної діяльності, є педагогічна або асистентська практика, протягом якої треба залучати практикантів до створення, проведення та аналізу виконання тестових контрольних робіт.

Отже, ми узагальнили світовий досвід із розробки курсів з МТ та окреслили можливості імплементації подібних курсів в класичних та педагогічних університетах України. У найближчій перспективі необхідним вбачається сприяти усвідомленню усіма причетними до вищої освіти необхідності підвищення якості контролю та оцінювання студентських досягнень у вивченні ІМ, яке здатне підвищити якість іншомовної освіти. Задля цього пропонуємо об'єднати зусилля науковців, керівників закладів освіти, викладачів і студентів.

## REFERENCES

1. Brown J. D., Bailey K. M. Language testing courses: What are they in 2007? *Language Testing*, 2007, 25/3. P. 349–383.
2. Course handbook for Promoting Sustainable Excellence in English Language Testing and Assessment. Green A., Westbrook C., Burenina N. (editors). TEMPUS, 2012. 207 p.
3. Csépes I. Language assessment literacy in the Hungarian context: What is it like and how is it developed in English teacher training? A plenary talk at 4th CBLA SIG Symposium. Retrieved at: [http://www.ealta.eu.org/events/CBLA-cyprus2013/Lectures\\_workshops/I\\_Csepes%20-%20%20pleenary%20-%20AL%20in%20Hungary.pdf](http://www.ealta.eu.org/events/CBLA-cyprus2013/Lectures_workshops/I_Csepes%20-%20%20pleenary%20-%20AL%20in%20Hungary.pdf)
4. Fulcher G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 2012. Vol. 9 (2), P. 113–132.
5. Hatipoğlu Ç. Summative evaluation of an English language testing and evaluation course for future English teachers in Turkey. – *ELTED* Vol. 13. Winter 2010. P. 40–51.

6. 6 Herrera L., Macías D. A call for language assessment literacy in the education and development of teachers of English as a foreign language. *Colomb. Appl. Linguist. J.*, (2015). Vol.17(2). P. 302–312.
7. 7 Inbar-Lourie O. Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 2008. Vol. 25 (3). P. 385–402.
8. Jin Y. The place of language testing and assessment in the professional preparation of foreign language teachers in China. *Language Testing*, 2010. Vol. 27/4, P. 555–584.
9. Kleinsasser R. C. Transforming a postgraduate level assessment course: A second language teacher educator's narrative. *Prospect*, 2005. Vol. 20. P. 77–102.
10. Kvasova O. A Case of Training University teachers in Developing and Validating Classroom Reading Test Tasks. In Tsagari D. (ed.) *Classroom-based Assessment in L2 Contexts – Cambridge Research Publishing*, 2016. P. 54–74.
11. Kvasova O., Kavytska T. The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. *Language Learning in Higher Education*. 2014. Vol. 4, Issue 1. P. 159–177.
12. Lam R. Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 2015. Vol. 32 (2). P. 169–197.
13. O'Loughlin K. Learning about second language assessment: Insights from a postgraduate student on-line subject forum. *University of Sydney Papers in TESOL*, 2006. Vol. 1. P. 71–85.
14. Stiggins R. J. Evaluating classroom assessment training in teacher education programs. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1999. Vol. 18 (1). P. 23–27.
15. Taylor L. Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language testing*, 2013. Vol. 30 (3). P. 403–412.
16. Vogt K., Tsagari D. Assessment Literacy of Foreign Language Teachers: Findings of a European Study, *Language Assessment Quarterly*, 2014. Vol. 11:4. P. 374–402.

УДК 371.374.268.1

ГАЛИНА ІВАНИШИН

[givanishin@mail.ru](mailto:givanishin@mail.ru)

кандидат педагогічних наук, доцент,

Івано-Франківський національний медичний університет

### **ТИПОВА ПРОГРАМА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ДЛЯ ПІДГОТОВЧИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА УКЛАДАННЯ**

*Проаналізовано Типову програму з нормативної навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна», укладену колективом співробітників кафедри мовознавства Івано-Франківського національного медичного університету для підготовчих факультетів/відділень ВНЗ України. Зазначено, що навчальний процес у ВНЗ МОЗ України, який відбувається в контексті глобальних освітніх перетворень, потребує докорінних змін інформаційно-методичного супроводу. Охарактеризовано мету, принципи, підходи, зміст та структуру програми, що реалізують концепцію українськомовної підготовки іноземних громадян в українських ВНЗ. Показано, що програма відповідає вимогам Загальноосвітніх стандартів з української мови як іноземної, Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та визначає рівні мовно-комунікативної компетентності іноземних студентів з основних видів мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письма. Програма передбачає забезпечення комунікативних потреб студентів у побутовій, навчально-професійній, соціально-культурній і навчально-науковій сферах та формування комунікативної компетентності, які сприятимуть становленню мовної особистості майбутнього фахівця. Увесь матеріал підібраний з урахуванням цілей і завдань, що визначені пізнавальними та професійними потребами іноземних студентів.*

**Ключові слова:** типова програма, українська мова як іноземна, українськомовна підготовка.

ГАЛИНА ІВАНИШИН

[givanishin@mail.ru](mailto:givanishin@mail.ru)

кандидат педагогических наук, доцент,