

МОТИВАЦІЯ ЯК ЧИННИК УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

УДК[378.091.26:005.32]:811.111

ВПЛИВ ОЦІНЮВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА МОТИВАЦІЮ СТУДЕНТІВ

Дмітренко Н. Є., Будас Ю. О.

nataliadmitrenko0302@gmail.com, busyulya@bigmir.net

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Дата надходження 05.10.2018. Рекомендовано до друку 06.11.2018.

Анотація. У статті розглядається вплив оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів на їхню мотивацію щодо вивчення іноземної мови. Автори статті проаналізували сучасні форми оцінювання, використовувані для підвищення мотивації студентів під час вивчення іноземної мови; порівняли думки викладачів і студентів щодо дієвих видів оцінювання іншомовної комунікативної компетентності; визначили найдієвіші з-поміж них для мотивування студентів до регулярного вивчення іноземної мови. Мета цього дослідження передбачала вивчення можливих причинних зв'язків між упровадженням формульованого оцінювання високого рівня та мотивацією студентів до вивчення іноземної мови. Формульоване оцінювання високого рівня враховує різний рівень знань студентів, спрямовує зусилля студентів в опануванні іноземної мови й забезпечує позитивний зворотний зв'язок. Чимала увага приділяється самооцінюванню студентів. Результати підтвердили гіпотезу дослідження, що формульоване оцінювання високого рівня сприяє покращенню мотивації студентів до вивчення іноземної мови, що помітно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності.

Ключові слова: мотивація досягнень, іншомовна компетентність, формуюче оцінювання низького рівня, формуюче оцінювання високого рівня, зворотний зв'язок, самооцінювання.

Дмитренко Н. Е., Будас Ю. А. Винницкий государственный педагогический университет имени Михаила Коцюбинского

Влияние оценивания иноязычной компетентности на мотивацию студентов

Аннотация. В статье рассматривается влияние оценивания иноязычной коммуникативной компетентности студентов на их мотивацию к изучению иностранного языка. Авторы статьи проанализировали современные формы оценивания, которые используются для повышения мотивации студентов при изучении иностранного языка; сравнили мнение преподавателей и студентов относительно эффективных видов оценивания иноязычной коммуникативной компетентности; определили самые действенные среди них для мотивации студентов к регулярному изучению иностранного языка. Целью данного исследования было изучение возможных причинных связей между внедрением формирующего оценивания высокого уровня и мотивацией студентов к изучению иностранного языка. Формирующее оценивание высокого уровня учитывает разный уровень знаний студентов, направляет силы студентов в обучении иностранному языку, обеспечивает позитивную обратную связь. Особое внимание уделяется самооцениванию студентов. Результаты подтвердили гипотезу исследования, что формирующее оценивание высокого уровня способствует улучшению мотивации студентов в изучении иностранного языка, что заметно влияет на развитие иноязычной коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: мотивация достижений, иноязычная компетентность, формирующее оценивание низкого уровня, формирующее оценивание высокого уровня, обратная связь, самооценивание.

Dmitrenko N., Budas I. Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University

Impact of Foreign Language Proficiency Assessment on Students' Motivation

Abstract. Introduction. The article investigates how students' motivation and the assessment of their foreign language proficiency are related. Teachers and students' attitudes to foreign language assessment have been

reconsidered. The most beneficial for students' motivation means of regular foreign assessment have been set out to be used in the survey. Therefore high-level formative assessment procedures for evaluating foreign language proficiency have been analysed. **Purpose.** The primary objective of the present study was to scrutinize the correlation that may exist between implementing the high-level formative assessment model in EFL classes and students' motivation growth. **Results.** In order to determine the impact of assessment on students' motivation, a total number of 80 students of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, majoring in Mathematics, Primary Education, and Psychology were involved in the present study. The process of experimental study is described in the article. The survey has pointed to the fact that students of the experimental groups in which high-level formative assessment was introduced at "English for Specific Purposes", manifested higher level of motivation while being interviewed through the course in comparison to the control groups. **Conclusions.** The results have proved that the introduction of high-level formative assessment plays an important role in increasing students' motivation which has a positive influence on their foreign language proficiency. Supportive, friendly atmosphere has to be created in class to promote formative assessment.

Key words: achievement motivation, foreign language proficiency, low-level formative assessment, high-level formative assessment, feedback, self-assessment.

Постановка проблеми. В навчальному процесі викладачі застосовують різноманітні засоби й технології для посилення мотивації студентів щодо вивчення іноземних мов. Оцінювання вважається одним із найдієвіших засобів впливу на формування навчальних навичок студентів, їхньої зацікавленості щодо вивчення іноземної мови, старанності й відповідальності. Особливо це стосується формувального оцінювання, котре визнається нині ефективним знаряддям впливу на мотивацію студентів щодо опанування іноземної мови, а тому є перспективним напрямом дослідження. Незважаючи на прискіпливу увагу науковців до цієї проблеми, вона залишається й досі не простим питанням для обговорення. Вивчення позитивного впливу, а також очевидних і прихованих викликів оцінювання є важливим для розуміння проблем, котрі виникають під час упровадження формувального оцінювання в навчальний процес, і сприятиме їх вирішенню.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології мотивація визначається як процес, котрий "ініціює, керує чи підтримує поведінку для задоволення фізіологічних чи психологічних потреб" (Wood & Wood, 1999, p. 358). Як складне й багатомірне явище, мотивація містить різноманіття складників, таких як інтерес, упевненість, самооцінка, зусилля, ефективність тощо. До найвагоміших ознак мотивації Р.Джін (Geen, 1995) відносить рішучість розпочати справу, наполегливість (рішення не припиняти й продовжувати виконувати цю справу) й зосередженість на завершенні справи, хоча деякі науковці (Crowl, 1997) вважають лише наполегливість і зосередженість важливими характеристиками мотивації.

Мотивація є внутрішньою, якщо діяльність здійснюється не з примусу, а добровільно, як така, що приносить задоволення від виконання та за яку не обіцяна зовнішня винагорода. Якщо справа виконується, щоб уникнути небажаних наслідків, або за неї передбачена певна компенсація, то така мотивація є зовнішньою (Wood, 1999, p. 359). Навчальні навички студентів можна пояснити низкою мотивів. Деякі студенти вивчають іноземну мову, щоб в майбутньому мати змогу працювати за кордоном, асимілюватись з іншомовною спільнотою та культурою, через особисту зацікавленість до носія цієї іноземної мови. Якщо студенти вважають вивчення мови важливим і це збігається з їхніми особистими цілями, вони ставляться до вивчення мови як такої, що вартує їхніх зусиль. Ця дихотомія мотивації була визначена як зорієнтованість відповідно до академічного, кар'єрного чи соціально-культурно контексту навчання (Brown, 2000, p. 163). Таким чином, мотивація до навчання розглядається як форма "енергії, котра керує здатністю студентів вчитись, адаптуватись і змінюватись відповідно до внутрішніх і зовнішніх стимулів" (A systematic review of the impact of summative assessment, 2002).

Потреба в досягненні успіху виявляється ще одним потужним мотивом, котрий впливає на навчальні звички студентів. Мотивація досягнень інтерпретується науковцями (McClelland D. C., Atkinson J. W., Clark R. A. & Lowell E. L., 1958) як бажання людини досягти певних цілей, відчути

радість завершення. Студенти з низьким рівнем мотивації досягнення зазвичай уповільнюють або припиняють вивчати іноземну мову, коли вони стикаються з будь-якими серйозними перешкодами, проте пояснюють свої невдачі відсутністю хисту до вивчення мови. Такі студенти не усвідомлюють, що результат залежить не лише від здібностей, а й від зусиль і наполегливості (Weiner, 1972). Водночас люди, які мають високу мотивацію досягнень, відповідно до Кукли (Kukla, 1972), вважають власні здібності, рішучість і важку працю тими факторами, що впливають на результати й зумовлюють успіх. Більше того, студенти з високим рівнем мотивації досягнення не здаються легко при невдачах у навчанні. Вони будуть продовжувати працювати над вивченням мови й насолоджуватися випробовуванням своїх здібностей.

Навчальні цінності викладача й мета вивчення мови безумовно впливають на оцінювання досягнень студентів. Учені (Kathleen M., Cauley & James H. McMillan, 2010) вирізняють з-поміж них цілі виконання (performance) й цілі майстерності (mastery). Викладач, для якого головною метою є зразкове виконання, оцінює передусім індивідуальні здібності й винагороджує за бездоганне виконання. Якщо ж мета викладача – майстерність, то він акцентує увагу на оцінюванні розвитку студентів, опануванні ними нових навичок, їх удосконаленні.

Визначення терміна “оцінювання” залежить від бачення дослідника. Відповідно до висновків групи вчених “Assessment and Learning Research Synthesis Group” (2002, р. 1) щодо впливу підсумкового (summative) оцінювання й тестів на мотивацію студентів, оцінка охоплює будь-яку діяльність, за допомогою якої отримують планомірні й систематичні свідчення про навчання, котрі є підставою для ухвали підсумків цього навчання. Оцінювання вже давно відійшло від тестування знань матеріалу до постійного оцінювання зусиль і внеску, котрий зробили студенти в процес навчання (Ross, 2005, р. 318).

Вагомими засадами оцінювання виділяють справедливість, відповідність оцінювання його меті, змісту, можливостям студентів, відповідність між отриманою інформацією й наслідками результатів оцінювання (National Committee on Science Education Standards and Assessment, 1996).

Флорин М. Михайл поділяє думку Дж. Херреппи (Herrera, 2007) щодо різноманіття засобів для отримання інформації про знання студентів (Florin M. Mihai, 2010, р. 24). Дослідник указує на той факт, що оцінювання часто виявляється поєднанням формальних і неформальних суджень. Він зазначає, що вагомими є не лише результати тестів, але й підсумки інших досліджень знань студентів.

Водночас науковцями висловлюються критичні думки про стандартизоване тестування знань мови (Gipps, 1994; Tsagari, 2004; Hosna Hosseini & Behzad Ghonsooly, 2017). Дослідники піддають сумніву валідність таких тестів, їхню ефективність і доцільність та вказують на неспроможність тестів враховувати ставлення студентів, їхню зацікавленість, залученість до процесу вивчення мови. Критики стандартизованого тестування знань вказують на екзаменаційну тривожність (Crooks, 1988), нездатність екзаменів продемонструвати поступовий розвиток студентів (Tsagari, 2004), обмеження навчального плану (Gipps, 1994) й інші негативні аспекти використання тестів.

Як наслідок, виникають нові підходи до оцінювання іншомовної комунікативної компетентності. Нині науковці вважають оцінювання засобом вирішення навчальних проблем. “Вид оцінювання може і повинен змінюватися відповідно до проблеми, котра зумовила оцінювання” (Witt, Elliott, Kramer & Gresham, 1994, р. 6). Для Д. Вільям (Dylan William, 2013) оцінювання – це міст, який поєднує навчання й учіння. Він стверджує, що завдяки оцінюванню викладач може побачити, чи його методи є дієвими, та допомогти студентам подолати проблеми, які виникають під час вивчення мови.

Бахман (Bachman, 1990) висловлює думку, що “оцінювання не повинне покладатися лише на результати тестів, оскільки вони не завжди є показовими. Тести мають мотивувати студентів навчатися чи допомагати виявляти прогалини в їхніх знаннях” (Bachman, 1990 as cited in Florin M. Mihai, 2010).

Оцінювання, в процесі якого накопичується інформація про знання студентів з метою пристосування навчання для покращення учіння, визначається як формувальне (formative). Це процес, під час якого викладач планомірно відстежує поступ студентів у вивченні мови, допомагає їм подолати труднощі й усунути недоліки, які впливають на мотивацію у задіяність студентів у процесі навчання (Kathleen M. Cauley & James H. McMillan, 2010). Формувальне оцінювання демонструє студентам, що вони спроможні опанувати мову за певних умов й активних дій.

Кеслін М. Колі та Джеймс Г. МакМілан (Kathleen M. Cauley & James H. McMillan) охарактеризували формувальне оцінювання високого й низького рівнів. Відповідно, формувальне оцінювання низького рівня є більше стандартизованим, формальним, де головною особою, котра приймає рішення, є викладач. Зворотний зв'язок, зазвичай, надається після оцінювання. Взаємодія між викладачем і студентами є досить обмеженою, а самооцінювання студентів не приймається до уваги. Мотивація є зовнішньою. Студенти приписують свої успіхи чи невдачі зовнішнім факторам. Формувальне оцінювання високого рівня може бути спонтанним, неформальним, із залученням студентів та із використанням різноманітних оцінювальних засобів. Зворотний зв'язок часто є миттєвим. Завдання можуть обиратися не тільки викладачем, але й студентами, коригування є гнучкими, а взаємодія між викладачем і студентами – різноплановою. Чимала увага приділяється самооцінюванню студентів і є частиною оцінювання викладача. Типовою мотивацією виявляється внутрішня. Студенти усвідомлюють, що на вивчення мови впливають їхні зусилля, результати залежать від їхньої відповідальності.

Мета статті передбачає вивчення можливих причинних зв'язків між запровадженням формувального оцінювання високого рівня й мотивацією студентів до вивчення іноземної мови. Автори статті припускають, що формувальне оцінювання високого рівня здатне вплинути на мотивацію студентів і водночас їхню іншомовну комунікативну компетентність.

Завдання дослідження: проаналізувати сучасні погляди науковців на визначення основних термінів дослідження: “оцінювання”, “формувальне оцінювання”; надати погляди викладачів і студентів щодо дієвих засобів оцінювання іншомовної комунікативної компетентності; експериментально простежити вплив формувального оцінювання низького й високого рівнів на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови; запропонувати найдієвіші способи залучення формувального оцінювання до формування у студентів іншомовної комунікативної компетентності.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань були застосовані такі методи дослідження: експеримент, спостереження, моделювання, анкетування, інтерв'ювання, тестування, математична статистика. До процесу дослідження були залучені 80 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ) за спеціальністю “Математика”, “Психологія”, “Дошкільна і початкова освіта”. Експериментальне навчання здійснювалося протягом 2016-2018 років. Студенти вивчали дисципліну “Англійська мова для професійного спілкування” протягом 2-х років. Заняття проводилися двічі на тиждень (перший рік навчання) й один раз на тиждень (другий рік навчання) протягом 4-х семестрів. Експериментальна й контрольна групи обирались випадково й містили по сорок студентів. Формувальне оцінювання високого рівня було реалізоване в експериментальній групі, а студенти контрольної групи навчалися з використанням формувального оцінювання низького рівня.

З метою отримання необхідної інформації в дослідженні використовувались такі матеріали: навчальний посібник “Psychological Education” із завданнями (Дмітренко, 2011); навчальний посібник “English for Students of Mathematics” із завданнями (Дмітренко, 2018); шкала самооцінювання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR); он-лайн тести перевірки розуміння читання міжнародного Кембриджського екзамену (PET); адаптований мотиваційний тест (The Attitude / Motivation Test Battery) Гарднера (Gardner, 1985).

Анкета складалась з двох частин. Учасникам анкетування було роз'яснено, що анкета спрямована на вимірювання їхньої мотивації щодо вивчення англійської мови й результати анкетування не вплинуть на їхню оцінку з навчальної дисципліни. Студентів запевнили, що ніхто, крім дослідників, не матиме доступу до їхніх відповідей, що їхні імена не будуть використовуватись у звіті про аналіз результатів дослідження. Учасники отримали інструкції щодо процедури заповнення бланка відповідей.

Перша частина анкети містила демографічні дані щодо навчальної програми, року навчання, статі, віку, тривалості вивчення англійської як другої іноземної мови й тривалості навчання ESP, а також самостійну оцінку студентів щодо їхнього рівня володіння англійською мовою відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Для того щоб перевірити рівень мотивації досягнень студентів, був використаний он-лайн тест (режим доступу <http://www.wwnorton.com/college/psych/psychsci/media/survey.htm>).

Друга частина анкети містила 19 питань щодо мотивації студентів з вивчення англійської мови для спеціального вжитку, які були адаптовані й модифіковані з мотиваційного тесту (The Attitude / Motivation Test Battery) Гарднера (Gardner, 1985). У другій частині опитувальника була використана п'ятибальна шкала Лікерта, з коливаннями від рівня 1 ("категорично не погоджуюсь") до рівня 5 ("повністю погоджуюсь"). Тест використовувався двічі: на початку й наприкінці проведеного дослідження. Після повторного тестування результати двох мотиваційних тестів були порівняні, проаналізовані й узагальнені висновки щодо рівня мотивації студентів до вивчення іноземної мови.

Експериментальне навчання було розроблене у формі сандвіч-моделі, яку представлено Штернбергом і Григоренко (Roehner, 2008). Формувальний етап проводився між контрольним тестуванням розуміння читання (РЕТ), яке відбувалось до і після застосування експериментальної методики. Формувальний етап експериментального дослідження передбачав взаємодію студентів із викладачем, який допомагав, натякав, підказував, ставив запитання, вносив пропозиції й роз'яснення, виступаючи водночас медіатором і фасилітатором. На кожному занятті в експериментальній групі було передбачено 30 хвилин на читання з використанням формувального оцінювання високого рівня на різних етапах взаємодії в сандвіч-моделі в такий спосіб.

Перший етап – студенти отримали тест з розуміння читання й завдання до нього з відкритою і закритою відповідями. Під час перевірки й оцінювання тесту викладач надавав коментарі та пояснення помилок письмово в кожній роботі, не пропонуючи правильної відповіді, заохочуючи до індивідуального аналізу помилок студентами й самооцінювання.

Другий етап – на занятті викладач у форматі дискусії намагався розкрити проблемні питання, які були виявлені під час перевірки тестів з перевірки розуміння читання. Викладач надавав відгуки, пояснення, пропонував студентам пояснити свої міркування при виборі відповіді, знайомив з різними прийомами, які допомагають обрати правильну відповідь. Під час обговорення викладач намагався не давати готову правильну відповідь, а стимулювати студентів до самостійного пошуку. З цією метою викладач розподіляв студентів на групи й надавав кожній групі чистий бланк відповіді. Кожна група студентів мала самостійно обговорити й узгодити спільний варіант правильних відповідей. Після цього порівнювались бланки відповідей різних груп. При оцінювання студентів урахувалась їхня самопідготовка, активна участь в обговоренні, самооцінювання.

Студенти заохочувались до самостійного виконання подібних тестів на розуміння читання в позааудиторний час, аналіз й оцінку яких викладач надавав в індивідуальній формі.

Третій етап – проводився інший тест з перевірки розуміння прочитаного. Викладач-медіатор використовував ту саму процедуру підрахунку балів за виконаний тест з письмовими

коментарями щодо виявлених помилок, але не проводив групового обговорення виявлених помилок, стимулюючи студентів до самостійного виправлення помилок, пошуку правильних відповідей і самооцінювання.

Описані три етапи сандвіч-моделі повторювались п'ять разів протягом семестру в експериментальній групі. В контрольній групі студенти також виконували тести на розуміння читання, але під час навчання спостерігались лише деякі елементи (наприклад, відкладений зворотний зв'язок) процедури формуального оцінювання низького рівня. Студентська самооцінка не враховувалася під час виставлення балів оцінювання.

Після проведення завершального тесту перевірки (PET), однакового для експериментальної й контрольної груп, студентам вдруге було запропоновано відповісти на запитання анкети щодо виявлення рівня мотивації The Attitude / Motivation Test Battery, щоб порівняти рівні студентської мотивації до вивчення іноземної мови на початку і після проведення експериментального навчання.

Увесь процес експериментального навчання експериментальної групи може бути представлений у такий спосіб: а) дві частини анкети (частина 1 – особисті дані, самооцінка англomовних навичок і вмінь, он-лайн тест на виявлення мотивації; частина 2 – адаптований мотиваційний тест The Attitude / Motivation Test Battery); б) доекспериментальний тест на розуміння читання (PET); в) сандвіч-модель (три етапи, повторювані 5 разів протягом семестру); г) післяекспериментальний тест на розуміння читання (PET); д) адаптований мотиваційний тест The Attitude / Motivation Test Battery.

Основні результати дослідження. Листи самооцінки опитувальника були складені відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (CEFR). Студенти, які самостійно оцінили свої знання з англійської мови на рівні A1 або A2, склали більшість опитаних – 68,8%. Тих, хто самостійно оцінював свої навички англійської мови на рівні B1 або B2 і є незалежними користувачами, виявилось 31,2%. Досвідчених користувачів мови, тобто студентів, які самостійно оцінили свої навички володіння іноземною мовою як C1/2, не виявлено. Результати самооцінки представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Студентська самооцінка рівня володіння англійською мовою

<i>Рівень</i>	<i>Кількість студентів</i>	<i>Відсоток</i>
<i>A1</i>	<i>9</i>	<i>11.3%</i>
<i>A2</i>	<i>46</i>	<i>57.5%</i>
<i>B1</i>	<i>21</i>	<i>26.2%</i>
<i>B2</i>	<i>4</i>	<i>5%</i>
<i>C1</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>C2</i>	<i>-</i>	<i>-</i>
<i>Разом</i>	<i>80</i>	<i>100%</i>

Порівняння результатів попереднього й заключного тестування розуміння прочитаного (PET) було проведено з метою підтвердження, що отримані дані експериментальної й контрольної груп є статистично значущими. У табл. 2 показано, що процедура формуального оцінювання високого рівня може бути значущим показником мотивації. Студенти експериментальної групи продемонстрували, що вони є більш мотивованими на отримання кращих оцінок з вивчення іноземної мови порівняно з контрольною групою.

Таблиця 2

Результати попереднього й заключного тестів на перевірку розуміння читання

Групи		Контрольна		Експериментальна	
Pre-Test	оцінка	N	%	N	%
	<i>A</i>	-	-	-	-
	<i>B</i>	4	10%	3	7.5%
	<i>C</i>	22	55%	21	52.5%
	<i>D</i>	7	17.5%	10	25%
	<i>E</i>	7	17.5%	6	15%
	<i>FX</i>	-	-	-	-
Post-Test	<i>A</i>	-	-	-	-
	<i>B</i>	3	7.5%	5	12.5%
	<i>C</i>	22	55%	25	62.5%
	<i>D</i>	8	20%	7	17.5%
	<i>E</i>	7	17.5%	3	7.5%
	<i>FX</i>	-	-	-	-

Для того щоб порівняти мотивацію студентів експериментальної і контрольної груп, дані тесту The Attitude / Motivation Test Battery були введені в статистичний пакет програмного забезпечення (SPSS 16.) для кількісного аналізу. У табл. 3 наведено результати описової статистики. Середні бали свідчать про більшу вмотивованість студентів експериментальної групи порівняно з контрольною групою.

Таблиця 3

Описова статистика експериментальних і контрольних груп

Групи	N	Mean	Std.Deviation	Std.Error Mean
<i>Контрольна</i>	40	3.67	1.86	.26
<i>Експериментальна</i>	40	4.84	2.07	.29

Для того щоб отримана різниця була статистично значущою, використовувався *t*-тест. Результати свідчать, що існує статистично значуща різниця між експериментальною групою ($M = 4,84$, $SD = 2,07$) і контрольною групою ($M = 3,67$, $SD = 1,86$), $t = 2,942$, $p = 0,00$, тобто формувальне оцінювання високого рівня може бути значним фактором впливу на мотивацію щодо вивчення іноземної мови. Результати тестування студентів експериментальної групи свідчать про вищу мотивацію до вивчення англійської мови як іноземної в порівнянні зі студентами контрольної групи.

За результатами мотиваційного тесту, який проводився на початку експерименту, студенти виявилися переважно байдужими до вивчення іноземної мови. Більшість з них продемонстрували низький рівень мотивації. Відповідно до 38 % відсотків студентів вважають, що знання англійської мови не будуть їм потрібні в їхній майбутній професії. Хоча вони розуміють, що в сучасному суспільстві людина має володіти принаймні однією іноземною мовою, 57 % опитаних скептично ставляться до можливості використання іноземної мови. Вивчення іноземної мови для студентів є нудним, нецікавим, і вони розцінюють вивчення іноземної мови як важке випробування, яке вони мусять пройти під час навчання в педагогічному університеті. Результати тесту свідчать, що основні потреби студентів у вивченні іноземної мови не задовольняються і їхня внутрішня мотивація є досить низькою. На заняттях з іноземної

мови вони відчують потребу поспати, поїсти чи відпочити. Більшість студентів (81 %) проінформували, що жодного разу не були за кордоном, ніколи не використовували англійську мову як засіб спілкування за межами навчальної аудиторії і не розуміють переваг від вивчення іноземної мови в педагогічному університеті. Лише загроза нездачі екзамену з дисципліни “Англійська мови для професійного спілкування” мотивує 83% студентів постійно вивчати іноземну мову протягом курсу. Результати опитування демонструють, що мотивація студентів до вивчення іноземної мови знижується, якщо в кінці семестру не проводиться підсумковий контроль у вигляді заліку чи екзамену. Це дає змогу зробити висновок, що українські студенти в основному керуються зовнішньою мотивацією щодо вивчення іноземної мови спеціального вжитку.

Водночас аналіз результатів листів самооцінювання рівня знань студентів з іноземної мови свідчить, що 68% студентів другого курсу не опанували рівень B1 володіння англійською мовою. Деякі студенти мають настільки низький рівень знань мови, що відчують надзвичайні труднощі навіть у читанні й розумінні прочитаного. Більшість з них приїхали на навчання із сільських районів України, де англійська мова викладається на неналежному або низькому рівні. Такі студенти вважають вивчення англійської мови особливо втомливим, марним і важким. Бути в одній групі разом зі студентами, які вже володіють іноземною мовою на рівні B1, надзвичайно перешкоджає їхньому навчанню. Викладачам важко мотивувати цих студентів і належним чином оцінювати їх, оскільки неправильна оцінка може зруйнувати навіть слабке бажання студентів вивчати англійську мову. Неадекватна оцінка зусиль таких студентів змушує їх відчувати невдачу в навчанні.

Подібні випробування спостерігаються і зі студентами, які демонструють вищий рівень володіння мовою. Викладач має бути дуже обережним під час оцінювання таких студентів, оскільки існує висока вірогідність того, що студентам буде важко утримати свій рівень володіння мовою, і він поступово буде знижуватися. Якщо викладач застосує формувальне оцінювання високого рівня й оцінює поточний прогрес студентів в оволодінні мовою, це може призвести до непорозумінь в оцінюванні. Деякі студенти можуть порівнювати свої знання з рівнем знань інших студентів групи, не враховуючи їхній початковий рівень знань. Неправильно інтерпретуючи оцінку викладача, вони можуть не погоджуватись з оцінюванням. Дослідження підтвердило припущення про те, що основні принципи формувального оцінювання високого рівня слід роз'яснювати студентам на початку вивчення курсу “Англійська мова для професійного спілкування”, й уточнювати згодом за необхідності. Студентам треба пояснювати, що при формувальному оцінюванні високого рівня не враховується їхній рівень знань англійської мови порівняно з іншими студентами, а, насамперед, їхні досягнення й прогрес в оволодінні мовою. Така оцінка роботи на основі принципів формувального оцінювання високого рівня дає змогу наполегливо працювати студентам, які не отримали необхідних знань зі шкільної програми іноземної мови (рівень володіння мовою яких відповідає рівню A1 або A2), і спонукає студентів, які є незалежними користувачами (рівень володіння мовою B1 і B2), покращувати свій рівень володіння іноземною мовою.

Аналіз результатів мотиваційного тесту The Attitude / Motivation Test Battery, який проводився двічі протягом експериментального навчання, свідчить про доцільність використання формувального оцінювання високого рівня. У відповідях студентів зазначається, що означене оцінювання сприяє створенню творчої атмосфери на занятті, а це підвищує їхню мотивацію до вивчення іноземної мови і відповідно впливає на покращення їхнього рівня володіння іноземною мовою. Ми погоджуємося з думкою Кларка (Clark, 2011), що “внутрішня мотивація зберігається лише тоді, коли їй сприяє відповідний клімат в навчальній аудиторії”. Таке середовище, в якому оцінюються найменші досягнення студентів, каталізує цікавість і бажання подолати виклики, які з'являються в процесі вивчення іноземної мови.

На нашу думку, формувальне оцінювання високого рівня володіння іноземною мовою мотивує студентів, якщо викладачі підвищують внутрішній інтерес студентів, заохочують позитивну атмосферу на занятті, пояснюють мету оцінювання й залучають студентів до прийняття рішень самооцінювання. Викладачі, створюючи позитивну атмосферу підтримки на занятті, мають пояснити роль оцінювання для навчання, сприяти зацікавленню студентів у навчанні й підкреслити вагомість поточного прогресу, а не вагомість оцінки. Зворотний зв'язок набуває більшого значення, якщо інформація, отримана під час оцінювання, використовується викладачем для перепланування або повторного викладу матеріалу, а також якщо студент бажає вдосконалити або покращити свої знання, навички й уміння. Під час навчання корисно акцентувати увагу на досягненнях студентів, підкреслюючи, що неможливо опанувати мову, не роблячи помилок.

І студенти, і викладачі продемонстрували своє бачення оцінювання іншомовної комунікативної компетентності в формі дискусії, яка заохочує навчання. Хоча деякі викладачі висловили жаль з приводу неможливості проводити екзамени частіше, оскільки стверджують, що це дисциплінує студентів і мотивує їх краще, ніж будь-яке обговорення. Цікаво, але деякі студенти погоджуються з доцільністю частішого застосування підсумкового контролю, підтверджуючи думку про досить високий рівень зовнішньої мотивації у вивченні іноземної мови.

Результати дослідження свідчать, що формувальне оцінювання високого рівня сприяє вдосконаленню й поглибленню цілей і завдань навчання шляхом оцінювання успіхів і прогресу студентів, надаючи їм можливості для вдосконалення, розглядаючи помилки як частину навчального процесу, змінюючи методи оцінювання й забезпечуючи індивідуальний підхід в оцінюванні. Так, дослідження показало, що студенти експериментальної групи у своєму навчанні більше використовують когнітивні навчальні стратегії, поєднуючи нове навчання з попередніми знаннями. Для цього під час експерименту з метою покращення засвоєння матеріалу оцінювання студентів пов'язувалось з досягненням індивідуальних цілей кожного студента, врахуванням активної участі й наданням позитивних відгуків щодо використання навчальних стратегій.

Порівнюючи результати опитування до і після експериментального навчання, зазначимо, що студенти експериментальної групи, які на заняттях з іноземної мови отримували формувальне оцінювання високого рівня, виявили вищий рівень мотивації за результатами виконання мотиваційного тесту післяекспериментального навчання. Деякі з них стали більш уважними, старанними й відповідальними. Вони виявили тенденцію регулярно відвідувати заняття з іноземної мови, бути допитливішими, виконувати домашні завдання вчасно, брати участь у дискусіях, обговореннях і самооцінці. Студенти контрольних груп, які навчались за принципами формувального оцінювання низького рівня, продемонстрували вищий рівень незібраності, розслабленості, безвідповідальності й непунктуальності.

Погоджуємося з думкою Шихана та Мунро (Sheehan & Munro, 2017), що викладачі потребують професійної підготовки для запровадження формувального оцінювання високого рівня. Українські викладачі мають неналежну підготовку з теорії й практики оцінювання. Більшість викладачів університету скаржаться на тиск, який вони відчувають під час оцінювання рівня володіння іноземною мовою студентів, і висловлюють занепокоєння щодо впровадження принципів формувального оцінювання високого рівня на практичному занятті з іноземної мови. Вони часто не мають належного рівня знань і навичок щодо оцінювальної діяльності. Участь викладачів у вебінарах, семінарах з підвищення професійної майстерності з проблем оцінювання мовленнєвих навичок і вмій на занятті з іноземної мови може змінити їхнє ставлення й подолати наявні проблеми щодо формувального оцінювання високого рівня. Створюючи спільну атмосферу обговорення, рефлексії й допомоги в групі, викладач підвищує відповідальність студентів за результати їхнього учіння. Активне залучення студентів до процесу оцінювання свідчить про зміну їхньої ставлення до процесу навчання.

У результаті впровадження взаємодії (натяки, підказки, питання, пропозиції, пояснення й елементи проблемного навчання) під час формувального оцінювання високого рівня рівень мотивації студентів до вивчення англійської мови значно покращився.

Висновки і перспективи подальших розвідок. За результатами проведеного дослідження, можна стверджувати, що студенти, які пройшли процедуру формувального оцінювання високого рівня, були мотивовані більше, ніж студенти, які не проходили експериментального навчання. Існує суттєва різниця в мотивації студентів експериментальної й контрольної груп, і простежується позитивний зв'язок між процедурою формувального оцінювання високого рівня та мотивацією студентів до вивчення іноземної мови професійного спрямування в педагогічному університеті.

Аналіз результатів проведеного дослідження дає змогу дійти висновку, що запровадження формувального оцінювання високого рівня на заняттях з іноземної мови відіграє вирішальну роль у покращенні мотивації досягнень студентів, яка помітно впливає на розвиток іншомовної комунікативної компетентності. Прагнення студентів до успіху й рівень мотивації їхніх досягнень тісно пов'язані із зусиллями, які вони готові докласти до досягнення поставленої мети у вивченні іноземної мови. Навчальна безпорадність студента може бути подолана за допомогою формувального оцінювання високого рівня, а саме підтримки викладача, постійного зворотного зв'язку (коли це можливо), позитивного оцінювання зусиль студентів. Викладач, надаючи студентам проблемні завдання, які відповідають їхньому індивідуальному рівню володіння іноземною мовою, надає можливість студентам зосередитись на вдосконаленні навичок і вмінь і сприймати досягнення поставлених цілей, як прогрес їхнього власного учіння, розвивати власну самооцінку й очікувати на успіх в подальшому навчанні. З метою зростання мотивації студентів оцінювання знань, навичок і вмінь з іноземної мови слід враховувати різноманітність студентів, спрямувати їх у докладанні потрібних зусиль в опануванні мови, забезпечувати позитивний зворотний зв'язок і схвалення зробленої роботи й рекомендувати, що ще слід зробити в цьому напрямку.

Таким чином, у процесі оцінювання іншомовної комунікативної компетентності студентів необхідно враховувати його позитивний і негативний вплив на мотивацію студентів і модифікувати й змінювати його тип, надаючи перевагу формувальному оцінюванню високого рівня.

REFERENCES

- A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning. (2002). Review conducted by the Assessment and Learning Research Synthesis Group. Retrieved from <http://www.storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/19607/1/SysRevImpSummativeAssessment>.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Cauley, K. M., & McMillan, J. H. (2010). Formative assessment Techniques to Support Student Motivation and achievement. *The Clearing House*, 83 (1).
- Council of Europe. (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- Crowl, T., Kaminsky, S., Podell, D. (1997). *Educational Psychology. Windowson Teaching*. Brown and Benchmark publishers.
- Dmitrenko, N. Ye. (Eds.). (2017). *Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues*. Vinnytsia: FOP T. P. Baranovs'ka.
- Dylan, Wiliam. (2017). Assessment: the Bridge between Teaching and Learning. *Voices from the Middle*, 21 (2), 15-20. Retrieved from <http://www.ncte.org/journals/vm/issues/v21-2>

- Earl, L.M. (2012). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. (2nd ed.) Corwin Press.
- Florin, M. Mihai. (2010). *Assessing English Language Learners in the Content Areas: a research-into-practice guide*. Ann Arbor: University of Michigan Press. Retrieved from <https://doi.org/10.3998/mpub.8912915>
- Gardner, Robert C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation, London, Ontario: Edward Arnold Publishers. *Language Journal*, 90 (2), 151-168.
- Geen, R.G. (1995). *Human motivation: a social psychological approach*. Pacific Grove, Calif: Brooks / Cole Pub.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Falmer Press. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203486009>
- Hanover Research. (2014). The Impact of Formative Assessment and Learning Intentions On Student Achievement. Retrieved from <http://www.hanoverresearch.com/media/The-Impact-of-Formative-Assessment-and-Learning-Intentions-on-Student-Achievement.pdf>
- Harmer, Jeremy. (2010). *How to Teach English*. Sixth impression, Pearson Education Limited.
- Herrera, G. H., Murry, K. G., & Cabral, R. M. (2007). *Assessment Accommodations for Classroom Teachers of Culturally and Linguistically Diverse Students*. Boston: Pearson.
- Hosna, Hosseini, & Behzad, Ghonsooly. (2017). Integrating assessment and instruction: dynamic assessment and its criticism examined. *Advanced Education*, 7, 9-16. Retrieved from <https://doi.org/10.20535/2410-8286.84207>
- Kukla, A. (1972). Foundations of an attributional theory of performance. *Psychological review*, 79, 454-470.
- Lavrysh, Yuliana. (2016). Peer and self-assessment at ESP classes: case study. *Advances Education*, 6, 60-68. Retrieved from <https://doi.org/10.20535/2410-8286.85351>
- McClelland, D. C. (1961). *The achieving society*. New York: The Free Press.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1958). *A scoring manual for the achievement motive*. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 179-204). Princeton, NJ: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Measuring What Counts. A Conceptual Guide for Mathematics Assessment. (1993). *National Research Council; Mathematical Sciences Education Board*. Washington, DC. Retrieved from <https://doi.org/10.17226/2235>
- National Science Education Standards. (1996). National Committee on Science Education Standards and Assessment, National Research Council. Washington, DC. Retrieved from <http://www.csun.edu/science/ref/curriculum/reforms/nses/nses-complete.pdf>
- Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2005). Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research*, 9, 1-33.
- Popham, J. (2006). Defining and Enhancing Formative Assessment. *Paper presented at the Annual Large-Scale Assessment Conference, Council of Chief State School Officers, San Francisco, CA*. Retrieved from http://www.cpre.org/ccii/images/stories/ccii_pdfs/defining%20formative%20assessment
- Ross, Steven J. (2005). The Impact of Assessment Method on Foreign Language Proficiency Growth. *Applied Linguistics* 26/3, 317-342.
- Scriven, Michael S. (1967). The Methodology of Evaluation. In Ralph Tyler, Robert Gagne, and Michael Scriven (Eds.). *Perspectives of Curriculum Evaluation* (39-83). Chicago: Rand McNally.
- Sheehan, S., Munro, S. (2017). *Assessment: attitudes, practices and needs*. ELT research papers. London, UK: British Council. Retrieved from <https://www.teachingenglish.org.uk/article/assessment-attitudes-practices-needs>
- Tomak, T., & Şendula-Paveliæ, M. (2017). Motivation towards studying English for specific purpose among students of medical and healthcare studies. *J.AHR*, Vol. 8/2, No.16, 151-170.

- Tsagari, D. (2004). Is here life beyond language testing? An introduction to alternative language testing. *Centre for Research in Language Education, CRILE Working Papers*, 58, 1-23.
- Weiner, B. (1972). Attribution theory, Achievement Motivation, and the Educational Process. *Review of Educational Research*, 1. Retrieved from <https://doi.org/10.3102/00346543042002203>
- Witt, J.C., Elliott, S.N., Kramer, J.J., Gresham, F.M. (1994). *Assessment of Children. Fundamental Methods and Practices*. Dubuque, Iowa: Brown and Benchmark Publishers.
- Wood, Samuel E., & Wood, Ellen G. (1999). *The world of psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- Zoghi, M., & Malmeer, E. (2013). The Effect of Dynamic Assessment a EFL Learners' Intrinsic Motivation. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol.4, No 3, 584-594.