

## Особливості оцінювання якості навчальних досягнень школярів у контексті багатомовної освіти у країнах Європи

У статті розглянуто особливості оцінювання багатомовної компетентності європейських школярів. Автором представлено поняття "багатомовна компетентність особистості", окреслено відмінності в об'єктах оцінювання у процесі навчання іноземних мов та багатомовній освіті. Визначено, що політика мовного оцінювання є втіленням мовної політики і може бути засобом дискримінації, а тому вимагає особливої уваги. З'ясовано, що оцінювання багатомовної компетентності в Європі пов'язано з готовністю мобілізувати багатомовний репертуар особистості для навчання і життя у соціумі. Зроблено висновок про те, що формувальне оцінювання багатомовної компетентності у школах країн Європи забезпечене інструментарієм для його успішного функціонування. Наведено обов'язкові риси процедури оцінювання якості навчальних досягнень школярів у контексті багатомовної освіти, представлено особливості, характерні для іммерсійної та рецептивної технологій формування багатомовності.

**Ключові слова:** багатомовна компетентність; оцінювання багатомовної компетентності; шкільна багатомовна освіта; інтегрований курикулум з мовних предметів; багатомовність у європейській шкільній освіті; іммерсійна технологія формування багатомовності; рецептивна технологія формування багатомовності.

**Першукова О. А.** Особенности оценивания качества учебных достижений школьников в контексте многоязычного образования в странах Европы

В статье рассмотрено особенности оценивания многоязычной компетентности европейских школьников. Автором представлено понятие "многоязычная компетентность личности" и очерчено отличия в объектах оценивания в процессе обучения иностранным языкам и многоязычном образовании. Определено, что политика языкового оценивания является воплощением языковой политики и может быть средством дискриминации, а потому требует особого внимания. В Европе оценивание многоязычной компетентности имеет связь с готовностью личности мобилизовать многоязычный репертуар для обучения и жизни в социуме. Сделано вывод о том, что формирующее оценивание многоязычной компетентности в школах стран Европы снабжено инструментарием для успешного функционирования. Рассмотрены обязательные черты процедуры оценивания качества образовательных достижений школьников в контексте многоязычного образования, а также представлены особенности, характерные для иммерсионной и рецептивной технологий формирования многоязычия.

**Ключевые слова:** многоязычная компетентность; оценивание многоязычной компетентности; школьное многоязычное образование; интегрированный курикулум по языковым предметам; многоязычие в европейском школьном образовании; иммерсионная технология формирования многоязычия; рецептивная технология формирования многоязычия.

**Pershukova O. O.** Features of assessment of educational achievements of students in the context of school plurilingual education in European countries.

The article deals with the features of assessment of European schoolchildren' plurilingual competence. The author presents the concept of plurilingual competence and outlines the differences in the objects of assessment in foreign language learning and multilingual education. It is determined that the policy of language evaluation is the embodiment of language policy; it can be used as a tool of discrimination and therefore requires special attention. It was found that assessment of multilingual competence in Europe is connected with willingness to mobilize multilingual repertoire of personality for study and life in society. It is concluded that the formative assessment of plurilingual competence in schools of European countries is provided with the tools for its successful operation. The mandatory features of the evaluation procedure of academic achievements of students in the context of plurilingual education are shown, as well as presented characteristics of assessment in the context of immersive and receptive technologies.

**Key words:** plurilingual competence; assessment in plurilingual competence; school plurilingual education; language subjects curricular integrated; multilingualism in European school education; immersive technology of plurilingualism forming; receptive technology of plurilingualism forming.

Зважаючи на процеси міграції, глобальної мобільності і мультиспрямованості комунікації, поняття "мовна освіта" в країнах Західної Європи наприкінці минулого століття зазнало суттєвих змін. У контексті існуючих раніше у Європі держав-націй під ним розуміли опанування передусім рідної мови учнів, яка мала автоматично збігатися з мовою викладання у школі. Але з кінця ХХ ст. в європейських школах стали активно опановувати сучасні іноземні мови: англійську, яка з часом отримала статус глобальної, та інші мови міжнародної комунікації; також все більше уваги стали приділяти збереженню розмаїтого мовного спадку і вивчати ті мови, якими послуговуються рідше: мови національних меншин, регіональні, класичні та мови мігрантів. А отже, мовна освіта в Західній Європі стала багатомовною [1, с. 9-13]. Нині цей освітній напрям має за мету формування у школярів індивідуальної багатомовності (*plurilingualism*) як комплексної здатності людини послуговуватися кількома мовами. У цей період також значно зріс інтерес до соціального, політичного та освітнього

вимірів багатомовності, а процес оцінювання мовних умінь і знань багатомовців став об'єктом особливої уваги з боку фахівців.

У руслі холистичної концепції [17; 26] поняття “*багатомовна компетентність особистості*” має такі характеристики: *множинність, динамічність, інтегрованість, зв'язок із контекстом і залежність від індивідуальних особливостей* [12; 17; 26]. “Багатомовна компетентність фокусується на учневі, його індивідуальній здатності спілкуватися кількома мовами, а не на мові як абстрактній системі,” — зазначає грецька дослідниця багатомовної освіти Б. Дендрінос (*Dendrinos Bessie*) [18]. У своєму дослідженні ми розглядаємо *багатомовну компетентність* як притаманну людині психолінгвістичну сутність, яка характеризується нерівномірністю розвитку складових — часткових компетентностей, здатних до взаємодії і розвитку впродовж усього життя людини як у прогресивному, так і регресивному напрямках. Це єдина динамічна структура, всередині якої можливі комбінації та чергування вмінь і навичок. Комбінаторний характер багатомовної компетентності дозволяє компенсувати недостатній розвиток деяких її сторін [6; 17; 22].

Європейські фахівці П. Ленц і Р. Бертел (*Peter Lenz, Raphael Berthele*) вважають, що рівень навчальних досягнень сучасного європейського школяра у розвитку багатомовної компетенції є прямо залежним від лінгвістичних потреб сучасного європейця для участі в соціальному житті багатомовного європейського соціуму [25, с.5]. У цьому сенсі він відображає індивідуальний багатомовний розвиток учня і його прогрес у контексті соціалізації. А тому оцінювання багатомовної компетентності стосується насамперед готовності мобілізувати багатомовний репертуар, застосовувати сформовані вміння трансверсально, гнучко діяти, використовуючи сформовану багатомовну компетентність як для освітніх потреб, що передбачає опанування нових мов як систем і предметного змісту немовних предметів, так і для позашкільного життя: контактів із носіями інших мов, спілкування у сімейному оточенні, професійної освіти у майбутньому [25].

Контрольно-оцінювальна діяльність є інтегральною частиною процесу навчання і функціонування усієї освітньої системи, складовою системи управління якістю освіти. Для ефективного управління процесом засвоєння знань необхідним є незалежний теоретично обґрунтований контроль та оцінка рівня навчальних досягнень учнів за критеріями, що встановлюють відповідність між вимогами до знань, навичок і вмінь учнів, та показником оцінки, вираженим у певних одиницях. Тому Л. Бахман і А. Палмер (*Lyle Bachman, Adrian Palmer*) в роботі *Language Assessment in Practice (2010)* оцінювання в галузі мов-

ної освіти розглядають як збір інформації з метою прийняття рішень, які приведуть до позитивних наслідків [10]. Багатомовна освіта потребує особливо обережного оцінювання, адже “це є спроба охарактеризувати трансверсальну (наскрізну) компетентність на основі її багатогранних проявів у індивідуальному багатомовному репертуарі” [22, с. 40]. Пошук відповідних способів оцінювання багатомовної та інтеркультурної компетентності є кроком до інтеграції цього виду освіти до широкої практики. П. Ленц і Р. Бертел слушно зазначають, що “основи культури оцінювання багатомовної компетентності полягають у *прозорості, узгодженості, раціональній аргументованості, відповідальності й чесності*, адже зазвичай оцінювання не має серйозних соціальних наслідків, доки його показники не впливають на обставини життя і кар'єрні перспективи особи, чия компетентність підлягає оцінюванню” [25, с. 12-13].

Будь-яке оцінювання справляє серйозний емоційний вплив на того, кого оцінюють. Етичний аспект оцінювання багатомовної компетентності підкреслює К. Бейкер (*Colin Baker*): “процес оцінювання не є нейтральним, бо завжди містить елементи суб'єктивізму”. Він, зокрема, зазначає: “хто оцінює, застосовуючи які засоби, за яких умов відбувається цей процес — усі аспекти мають значення і є впливовими” [11, с. 351]. З такої точки зору заслуговують особливої уваги роботи дослідниці з університету м. Тель-Авіва Е. Шохамі (*Elana Shohamy*), авторки званої нині у Європі та світі концепції *критичного погляду на мовне тестування* (*critical language testing, CLT*) [28], вперше оприлюдненої на межі століть. Вона зазначає, що оцінювання багатомовної компетентності у тестовому форматі завжди має зв'язок із певними культурними, соціальними, політичними, освітніми та ідеологічними аспектами, містить прихований зміст, а тому часто є могутнім засобом дискримінації осіб, мовні знання та вміння яких підлягають оцінці. Спираючись на роботи Е. Хаус (*E. House, 1998*) і Дж. Толефсона (*J. Tolefson, 1995*), дослідниця зазначає, що “політика мовного оцінювання є втіленням мовної політики, бо в її основі знаходяться мотиви, ідеологія і політика” [28]. А отже мовне тестування висвітлює й робить рельєфною картину суспільства, в якому відбувається, бо повною мірою реалізує селективну функцію в освіті. Зважаючи на це, дослідниця запропонувала розглядати особу, яка підлягає процедурі мовного тестування, як “політичний суб'єкт у політичному контексті” [11, с.28-29]. Особливої уваги у процесі оцінювання заслуговують діти із сімей мігрантів, національних меншин та інших непривілейованих прошарків населення, для яких багатомовна освіта є чи не єдиним способом здобуття повноцінної освіти і соціалізації, при цьому діти старшого віку нерідко знаходяться в особливо несприятливих умовах. Некоректно проведене оцінювання може

дати неправильний результат, створити хибне враження про рівень предметних знань, діагностувати наявність у дитини навчальних розладів чи занижений рівень загального розвитку і в такий спосіб стати засобом обмеження у правах і дискримінації в освіті лише через низький рівень компетентності в офіційній мові країни. Відтак Е. Шохамі привернула увагу до існуючої на той час процедури оцінювання в галузі навчання мов, зробила висновок про потребу її демократизації, розробки нових процедур, запропонувала впровадження колаборативних моделей оцінювання [28].

Ідеї гуманізму в країнах Європи істотно впливають на зміст, організацію процесу навчання і форми мовної освіти. Положення гуманістичної психології підкреслюють важливість усвідомлення учнями власних знань, досвіду і резервів розвитку. Запровадження багатомовної освіти в контексті інтегрованого курикулуму з мовних предметів має за мету підвищення якості освіти і загального позитивного впливу на соціум, в якому відбувається навчання [12]. Виявом утвердження антропоцентричної парадигми в освіті є ставлення до учня як центрального елемента методичної системи, своєрідної “точки відліку” у плануванні багатьох аспектів навчального процесу, зокрема при конструюванні змісту навчання та аналізі різноманітних процесів, у тому числі оцінювання [22].

Розрізняючи за суттю поняття *контроль* (як встановлення відповідності між реальним результатом навчання і нормою) та *оцінювання* (як винесення судження про результат діяльності) [4], розглянемо відмінності в об'єктах контролю у навчанні іноземних мов і багатомовній освіті. Для галузі навчання іноземних мов термін *контроль* означає спільну діяльність учителя та учня, мета якої полягає у визначенні рівня володіння мовою; дозволяє вчителю отримати інформацію про результати роботи учнів у цілому і кожного учня окремо, а також дізнатися, наскільки ефективними є застосовані прийоми навчання, визначити невдалі моменти і внести корективи у процес навчання [7]. Для школярів контроль навчальних досягнень дає можливість вносити корективи у власну навчальну діяльність та підвищити вмотивованість до навчання. Комунікативний контроль має спрямування не стільки на перевірку знань лексичних одиниць і вмінь утворювати з їх допомогою граматичні форми, скільки на вміння виконувати з ними дії для оформлення своїх думок і розуміння інших людей, що спілкуються цією мовою [3, с. с.155-157; 7, с. с. 295-297]. У контексті багатомовної освіти учні формують власні багатомовні ресурси, і це надає їм можливостей вивчати мови більш ефективно, бо чимало складових мовних компетентностей в різних мовах є загальними: опановані в одній мові знання і навички можуть бути перенесені і посилені в іншій

[13]. Об'єктом контролю в таких умовах є: 1) сформованість в учня здатності переходити від однієї мови до іншої; 2) креативність у застосуванні мовних ресурсів для опанування нової інформації завдяки розвиненій металінгвістичній свідомості; 3) здатність порозумітися зі співрозмовником, застосовуючи засоби кількох мов [17; 22, с.40-41]. А отже, об'єкти контролю у навчанні іноземних мов і багатомовній освіті мають суттєві відмінності, що зображено у табл. 1.

Таблиця 1

Різниця в об'єктах контролю у навчанні іноземних мов та багатомовній освіті

	Навчання іноземних мов	Багатомовна освіта
Об'єкт контролю	Опанування мовного матеріалу і сформованість мовленнєвих умінь виконувати дії з мовним матеріалом для оформлення власних думок чи розуміння думок інших людей, що спілкуються цільовою мовою	Сформованість здатності переходити від однієї мови до іншої. Креативність у застосуванні мовних ресурсів відразу кількох мов для здобуття нової інформації. Здатність порозумітися засобами кількох вивчуваних мов

Зважаючи на сутність процесу *оцінювання* як винесення судження про результат діяльності [4], втіленням ідей гуманізму і демократії у мовній освіті європейських країн стала створена Радою Європи в рамках проекту “Навчання мов для європейського громадянства (1989-1996)” *Дескриптивна і аналітична система рівнів володіння іноземними мовами (Common European Framework of References — CEFR)*. В листопаді 2001 р. вона була рекомендована Резолюцією Ради ЄС для національних систем з метою оцінювання мовної компетентності. Система функціонує в рамках компетентнісного підходу за формулою “*can do*” і представляє собою набір навичок та вмінь, що відповідають кожному рівню від початкового A1 (рівня виживання) до найвищого C2 (рівня вільного володіння). Система рівнів володіння і шкала описів цих рівнів подана з використанням стандартних категорій, вони складають єдину сітку понять, яка може бути застосована для будь-якої системи сертифікації чи програми навчання. Безперечна цінність цієї системи полягає у тому, що вона запроваджує стандартну систему одиниць для вимірювання мовної компетентності, незалежно від того, яка мова є предметом вивчення і у якому освітньому контексті застосовується, бо система встановлює єдині стандарти і служить засобом взаємного визнання кваліфікацій, отриманих у різних системах освіти [14].

Система рівнів містить критерії для оцінювання, а отже створює умови для реалізації *формувальної*

**функції оцінювання**, яка трактується у науково-педагогічній літературі зарубіжжя як **формувальне оцінювання** [2], або **оцінювання для навчання**. Варто згадати, що термін запроваджено англійськими вченими П. Блеком (*Paul Black*) і Д. Вільямом (*Dylan Wiliam*) як ініціатива сприяння навчальному процесу у школах Великої Британії (*“Assessment and classroom learning. Assessment in Education”, 1998*). Цей вид оцінювання поєднує елементи філософської теорії конструктивізму (Ж. П'яже, Дж. Брунер, Н. Хомський), культурно-історичну концепцію (Л.С.Виготський), концепцію *Mastery of learning* Б. Блума, що відповідає сучасній парадигмі освіти і є засобом управління якістю освітніх досягнень школярів. Підхід виражається в перманентному процесі пошуку та інтерпретації даних, які застосовують учні та їх учителі, для того щоб вирішити такі питання: 1) як далеко просунулися учні у своєму навчанні; 2) куди їм необхідно рухатися далі; 3) як це зробити у найкращий спосіб. Застосування формувального оцінювання якості навчальних досягнень учнів обумовлено рядом причин, у тому числі ключовими характеристиками цього виду оцінювання, які полягають у тому, що воно: 1) вбудовано у процес навчання і є його істотною частиною; 2) передбачає обговорення і загальне визнання цілей навчання учнями і вчителями; 3) націлене на допомогу учням усвідомити навчальні стандарти, яких слід досягти; 4) спонукає учнів до самооцінки і партнерського оцінювання; 5) забезпечує зворотний зв'язок, який допомагає учням усвідомити які наступні кроки у навчанні їм слід зробити; 6) укріплює впевненість у тому, що кожен учень може досягти покращення; 7) залучає учителя та учнів у процес розгляду і рефлексії отриманих результатів [5].

Формувальне оцінювання в сучасній європейській багатомовній освіті передбачає двосторонній діалогічний процес, в якому учень виступає рівноправним учасником, суб'єктом процесу навчання та оцінювання. Роль учителя полягає в оцінюванні рівня навчальних досягнень учня, передусім з метою виявлення причин пізнавальних труднощів та визначення потенційних можливостей удосконалення процесу навчання завдяки активізації пізнавальних резервів. Індивідуальна зорієнтованість процесу оцінювання створює умови для формування в учнів адекватної самооцінки на основі реальних пізнавальних досягнень, перетворення процесу контролю у навчання. Тому **самооцінюванню** школярами власної роботи (*self-assessment*) надано великої ваги, цей процес розглядають як інтегральну частину учнівської автономії і підготовку до навчання упродовж життя [25]. Формувальне оцінювання вимагає атмосфери співробітництва і довіри, взаємодії і взаємоповаги, а тому передбачає також оцінювання ровесниками результатів роботи один одного – **взаємооцінювання** (*peer-assessment*) [16].

У західноєвропейському контексті все більшого значення набуває **оцінювання виконання** (*performance assessment*), найбільш популярним видом якого є **оцінювання на базі портфоліо**, що являє собою підбірку репрезентативних свідчень про досягнення і набуті кваліфікації. Колекція робіт виконавця демонструє прогрес у навчанні і прикладені зусилля за певний період часу. Значну цінність представляє автентичність, що полягає у наближенні до реального життя, в якому учні мають застосовувати знання і продемонструвати власну компетентність. Запроваджений Радою Європи у 2001 р. у контексті *CEFR Європейський мовний портфоліо* [19] має три складові. *Мовний наспорт* підсумовує лінгвістичну індивідуальність власника, його індивідуальні досягнення у вивченні мови та особистий досвід міжкультурного спілкування, включає самооцінку учнем власних мовленнєвих компетенцій у кількох виучуваних мовах у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. *Мовна і культурна біографія* відображає здатність власника до самооцінювання, містить результати оцінювання вчителем та учнем, констатує досягнення з різних видів мовленнєвої діяльності, демонструє динаміку зростання мовної компетенції та досвід міжкультурного спілкування. *Дос'є* вміщує інформацію про досягнення, результати і здобутки власника, вибрані й систематизовані самим учнем творчі роботи, результати участі в олімпіадах, конкурсах, фестивалях чи конференціях. А також містить грамоти, дипломи чи інші форми визнання. З метою розвитку багатомовності створено особливу форму мовної біографії *“User’s Plurilingual profile”* (*“Багатомовний профіль користувача”*), в якому передбачено фіксування усього досвіду користування мовами та власні рефлексії власника щодо процесу навчання кількох мов і спілкування. У документі також передбачено фіксацію досвіду посередництва (*Mediation*) у спілкуванні осіб, які не можуть порозумітися завдяки власним мовним репертуарам. Окреме місце відведено для планів на майбутнє власника мовної біографії щодо розширення власного мовного репертуару та досвіду спілкування [32]. Широко застосовують самооцінювання за критеріями, які запропоновані в Європейському мовному портфоліо [19], основний варіант якого розширено завдяки спеціально створеному Додатку (*“Taking Account of Plurilingual and Intercultural Competence in European Language Portfolios”*) [29], що передбачає відображення й оцінку досвіду багатомовного і міжкультурного спілкування особи.

У контексті багатомовної освіти цінність представляє інформація, яка стосується культурно-соціального контексту, в якому перебувають учні [25]. Фахівцями Ради Європи створено ще один інструмент оцінювання, відомий як Щоденник інтеркультурного досвіду (*Autobiography of Intercultural Encounters*), мета

якого полягає в критичному аналізі кожним бажаним епізодів міжкультурного спілкування для осмислення власного досвіду і створення умов для відкриття внутрішнього механізму міжкультурного діалогу. Існує документ у двох версіях: для молодших школярів-початківців у читанні та письмі і стандартній версії для старших школярів і дорослих [8]. Процес формування оцінювання організовано у такий спосіб, щоб цілеспрямовано формувати результат протягом навчання у спеціально створених умовах, коли оцінюванню підлягають усі продукти навчально-пізнавальної діяльності і прикладені учнями зусилля для створення нового знання стають очевидними.

Система *CEFR* отримала значне розповсюдження в системах освіти Європейських країн, хоча слід відмітити певну нерівномірність у ступені її імплементації в різних країнах та появі критичних суджень у роботах фахівців [33]. Таблиця 2 демонструє відмінності в імплементації системи *CEFR* у країнах Європи.

Початок нового тисячоліття ознаменувався розповсюдженням у Європі *плюралістичних* підходів, ознакою яких є застосування у навчанні відразу декількох мов: основна мова навчання у країні та школі; виучувані іноземні мови, мови національних меншин, мігрантів, — у будь-якій комбінації за принципом “більше, ніж одна”. Ці підходи є проявом холистичної концепції і заперечують розмежоване опанування мов, що передбачає комплексне оцінювання багатомовної компетентності. Таким чином втілюється принцип формування багатомовної компетентності, заявлений *CEFR*, за яким “багатомовна компетентність є не збіркою окремих компетентностей, а єдиною струк-

турою, в якій представлено мовні знання та вміння в усіх відомих особі мовах” [14]. А тому, хоча система рівнів *CEFR* і є широко застосовуваним засобом оцінювання та сертифікації індивідуальної лінгвістичної компетентності учнів у західноєвропейських країнах, думки вчених про її неповну відповідність потребам звучать усе більш наполегливо: “Процедура оцінювання багатомовної та інтеркультурної освіти потребує змін”, — йдеться у документах Міждержавного Форуму з мовної політики “Право на якісну освіту та рівний доступ. Роль лінгвістичної та інтеркультурної компетентностей” [25]. Адже хоча система і спрямована на формування багатомовного середовища, проте не може бути застосована для оцінювання і сертифікації багатомовної компетентності як єдиної сутності, що складається з набору елементів мовних систем, об’єднаних у відкриту систему, які завдяки процесу самоорганізації приводять до якісних змін: формують лінгвістичну, прагматичну й соціальну здатність і вербальну пам’ять. Усі ці елементи також беруть участь у взаємодії, і процес впливає на усю систему, а саме — робить її динамічною [27]. Як відомо, за законами синергетики сума частин не рівняється цілому, а від взаємодії елементів система набуває нових властивостей, якість яких не відповідає простій сумі окремих елементів у системі [22].

Завдяки роботі міжнародного проекту *FREPA* (*Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*) (Рекомендації з розвитку плюралістичних підходів у навчанні мов і культур), який розпочав роботу у 2004 р. за підтримки Європейського Центру з навчання сучасних мов Ради Європи, було створено однойменний документ, що представляє

Таблиця 2

	Франція	Нідерланди	Австрія	Швеція	Угорщина
Зміст випускних екзаменів базується на <i>CEFR</i>	—	+	+	+	+
Результат екзаменів констатує досягнення рівня за <i>CEFR</i>	+	+	+	+	+
Застосування <i>CEFR</i> в процесі побудови курикулуму	—	—	+	+	+
Підготовка вчителів <i>in-service</i> включає <i>CEFR</i>	+	+	+	+	+
Застосування <i>CEFR</i> в процесі створення підручників	—	—	+	+	—
Ступінь імплементації в системах середньої освіти	низький	середній	дуже високий	дуже високий	високий

Систематизовано автором за джерелом *Simon Broek, Inde van den Ende, 2013* [31]

собою Додаток до *CEFR*. Нова збірка рекомендацій складається із: 1) списку дескрипторів, що стосуються знань, умінь і ставлення багатомовців; 2) колекції рекомендованих навчальних матеріалів для усіх рівнів навчання, передбачених у дескрипторах; 3) докладної інструкції для багатомовних користувачів. Зазначену рамку рекомендацій створено для користування усіма учасниками навчального процесу з формування багатомовності: вчителів мовних предметів, шкільного керівництва, авторів підручників та навчальних програм [17; 21].

В умовах багатомовної освіти західноєвропейських країн роль *підсумкового* або *сертифікаційного оцінювання* (*summative*

*certification evaluation*), а саме її контрольна та селекційна функція значно мінімізується, але не заперечується повністю. Прикладом є застосування *стандартизованої процедури тестування* з обов'язковими для усіх учасників рівними критеріями оцінювання за принципом "набрав певну кількість балів чи ні". Основною ціннісною характеристикою стандартизованого мовного тесту є валідність – відповідність між форматом тестового завдання і змістом конструкта, що підлягає вимірюванню. Ознаками такого підходу є об'єктивність, порівнюваність, доказовість висновків про навчальні досягнення, але, як уже зазначалося вище, при неправильному застосуванні оцінювання у тестовому режимі може стати засобом дискримінації. Окрім того, традиційна стандартизована процедура контролю у вигляді тестування, спрямованість якої полягає у підвищенні об'єктивності педагогічних вимірювань, не приймає до обліку процес створення сприятливих умов для самореалізації особистості учнів, розвиток їх пізнавальних можливостей та індивідуальних стилів навчання. Для уникнення негативного ефекту в оцінюванні рівня багатомовної компетентності пропонується застосовувати ідентичні тести в різних мовах, які передбачають вимірювання рівня сформованості однорідних компетенцій у різних мовах за умови використання єдиних критеріїв оцінювання. Таке оцінювання є характерною ознакою *інтегрованого курикулуму з мовних предметів* [12], застосовуваного нині у країнах Європи. Вчителі різних мов проводять тестування спільно, і воно відбувається за кількома категоріями. Як, наприклад, оцінці підлягають: 1) загальні письмові рецептивні вміння у кожній із мов; 2) металінгвістична компетентність як здатність зрозуміти сутність невідомих елементів у відомому контексті; 3) здатність переключатися (*switching*) з однієї мови на іншу [22].

Європейські фахівці в галузі соціолінгвістики Г. Екстра і Т. Валлен (*Guus Extra, Ton Vallen*) підкреслюють, що в процесі оцінювання мовної здатності школяра важливо приймати до обліку мову, якою спілкуються в сім'ї дитини [20]. Бо якщо мова спілкування в сім'ї відрізняється від мови навчання у школі, то це може викликати додаткові труднощі і спричинити необ'єктивне оцінювання рівня підготовки учня, суттєво вплинути на результат оцінювання, особливо якщо воно відбувається в режимі тестування. Щоб уникнути негативних наслідків, формулювання питань і завдань повинні бути особливо ретельно продумані і практично перевірені [18].

Окрім цього багатомовна освіта передбачає тривалий моніторинг, в якому вирішальне значення має не рейтинг учня в певний момент навчального процесу, а динаміка отриманих показників. Важливим елементом формування оцінювання є врахування не лише навчальних результатів школярів, продемонстрованих

ними у процесі тестування, але й ступеня докладених ними зусиль, для того щоб досягти певного рівня, а тому воно є засобом підвищення мотивації учнів.

У контексті багатомовної освіти має значення *підсумкове оцінювання*, яке сприяє підвищенню якості навчального процесу взагалі і досягнень учнів зокрема. В умовах інтеграції курикулуму підсумкове оцінювання має спрямування на створення спільної культури оцінювання серед учителів різних предметів (мовних і немовних, виучуваних з використанням нерідної мови як засобу навчання), дотримання критеріїв, вироблених спільно на основі інструкцій, які є однаковими для різних дисциплін. Таке тестування зазвичай включає паралельне тестування компетентності у кожній із виучуваних мов. Оцінювання набутого рівня має відбуватися в усній, інтерактивній та інших формах, результати якого підлягають фіксуванню [22]. Підсумкове оцінювання вимагає спільної участі вчителів, обговорення змісту оцінних матеріалів, процедури і результатів. Для цього є потреба формування єдиної культури оцінювання. Це зазвичай включає паралельні тести у кожній із виучуваних мов та оцінювання компетентностей за шкалою з великою кількістю показників [22].

Формувальне оцінювання представляє собою частину навчального циклу і розуміється як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу [2, с. 222]. Трирівнева структура такого виду оцінювання (за Т. Келлаганом і В. Гріні) дозволяє проводити оцінювання як досягнень учнів, так і контролювати роботу школи та якість системи освіти взагалі, що особливо важливо у контексті функціонування інтегрованого курикулуму багатомовної освіти. Особливо значущим є індивідуальний рівень: зібрана в ході поточного оцінювання інформація дає змогу вчителям визначити потреби кожного з учнів, адаптуючи до них прогрес навчання завдяки розкриттю потенціалу і формуванню умінь учитися. Але обидва інституційні рівні (I і II) також є важливими, зібрана інформація застосовується для оптимізації розвитку та покращення об'єктів різного рівня, у тому числі програм навчання чи інших дидактичних продуктів [Див. 2, с.223]. Прикладом такого оцінювання у контексті технології CLIL є *The CLIL Quality Matrix*, яка представляє собою сітку із 16 індикаторів. Вони містять близько 80 питань для перевірки й забезпечення якості програм які застосовують у форматі CLIL [30].

Технологія формування багатомовності CLIL має комплексну природу і, як підкреслює Р. Кайлі (*Richard Kiely*), потребує особливих підходів у оцінюванні навчальних результатів. За допомогою прикладу, в якому учень демонструє слабку відповідь на уроці географії, вчений пояснює, що причин для цього може бути кілька: 1) недостатнє опанування предметного змісту; 2) неповне розуміння заданого питання; 3) обме-

женість здатності виразити правильну відповідь через низький рівень мовної компетентності у мові, якою відбувається навчання. З іншого боку, існує кілька причин некоректного оцінювання самого процесу навчання. Зокрема, низька оцінка може бути результатом неправильно проведеного тестування або є відображенням проблем, які криються у способі запровадження *CLIL*, його невідповідності місцевим умовам. Ось чому підходи до оцінювання, які діють під час навчання предметного змісту рідною мовою учня чи опанування нерідної мови як системи, не можуть бути застосовані у форматі *CLIL* [24]. Основну складність для *CLIL* складає двополярність навчання – предметний зміст і нерідна мова. Саме з цим пов'язана велика доля скептицизму серед учителів-предметників: вона стосується побоювань щодо спрощення і загального зменшення об'єму предметних знань за навчання в умовах *CLIL*. Тому застосовувані є метод оцінювання, який об'єднує вимірювання прогресу учнів з чітким розрізненням просунення у змісті предметних знань і лінгвістичному розвитку школяра. Для визначення ступеня засвоєння предметного змісту прийнятною є навіть найпростіша форма викладу матеріалу нерідною мовою, оцінці підлягає суто зміст предмета. Тоді як рівень лінгвістичної компетенції підлягає комплексній оцінці, в якій приймають до обліку: 1) знання предмет-специфічного вокабуляру; 2) правильність застосування мовних структур для опису процесів; 3) розуміння змісту прочитаного чи прочитаного предмет-специфічного змісту; 4) презентація, аргументування та участь у дискусії виучуваною мовою; 5) правильність застосування граматичних структур [16].

Утім розповсюдженість шкіл, що працюють за технологією *CLIL*, у більшості європейських країн впливає на різноманітні аспекти їх діяльності, включаючи оцінку якості навчальних досягнень учнів. Так, підсумкове оцінювання результатів навчання і сертифікація навчальних здобутків школярів передбачено далеко не в усіх країнах. За матеріалами збірника “*Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*” спеціальна форма оцінювання цільовою мовою (*target language*) для визначення рівня знань предметного змісту діє в Австрії, Франції, Угорщині та Ірландії. Причому передбачено, що учні можуть вирішувати, якою саме мовою (основною мовою навчання чи цільовою) буде відбуватися процедура оцінювання. З цією метою для письмового тестування передбачені ідентичні за змістом тексти. В Ірландії за проходження процедури екзамену ірландською мовою передбачено додаткову певну суму балів. У Нідерландах багато шкіл пропонують учням можливість крім оцінювання предметного змісту окремо здати додатковий екзамен на знання англійської мови для демонстрації мовної здатності. В інших країнах, де

має місце навчання у форматі *CLIL*, хоча спеціального оцінювання навчальних здобутків стосовно опанування предметного змісту не передбачено, досягнення учнів формально визнають видачею спеціального сертифіката і в такий спосіб визнають лінгвістичну “додану цінність”, здобуту у процесі значного розширення змісту навчання іноземної мови. Як, наприклад, у Німеччині на момент закінчення середньої освіти (*lower i upper*) передбачена сертифікація знань учнів, здобутих у процесі навчання у двомовних секціях завдяки включенню у сертифікат додаткової інформації про виучувані предмети цільовою мовою і загальну кількість часу такого навчання [16]. За результатами двосторонніх міжнародних домовленостей багатомовна освіта на рівні середньої освіти може бути продовжена в університетах країн–партнерів. Успішні випускники двомовних шкіл Чехії, Німеччини, Угорщини, Польщі та Болгарії мають право вступу до зарубіжних університетів без проходження спеціальних мовних тестів. Для цього в Угорщині екзамену щонайменше з двох предметів слід здати цільовою мовою [16].

У контексті *рецептивної технології* навчання передбачено оцінювання: 1) здатності швидко визначати закономірності у незнайомій мові та гіпотетично співвідносити їх із закономірностями, відомими завдяки обізнаності в іншій мові (як, наприклад, особливості словоутворення в германських мовах чи структура другорядних речень у романських мовах); 2) вміння розпізнавати інтернаціоналізми та споріднені слова близьких мов; 3) визначення рівня розвитку евристичних умінь для розуміння змісту невідомого тексту [25].

На думку бельгійського вченого П. ван Аверміта (*Piet van Avermaet*), відомого у Європі фахівця галузі багатомовної освіти, незалежно від застосовуваної технології оцінювання у контексті багатомовної освіти має такі обов'язкові риси:

- *процесуальність*, триває увесь період навчання;
- *комплексність*, включає а) самооцінювання учнем; б) оцінювання ровесниками чи партнерами по навчанню; в) оцінювання вчителем; г) демонстрацію портфоліо;
- *застосування різних видів оцінювання* (формує, підсумкове, оцінювання виконання) для окреслення найбільш сприятливих умов навчання і досягнення найвищих результатів для кожного з учнів;
- *спрямованість на заперечення* усіх видів соціальної і культурної нерівності;
- *багатоаспектність*, передбачає демонстрацію умінь багатомовця в його різних мовах і різних видах мовленнєвої діяльності [9].

Особливої уваги заслуговує *оцінювання міжкультурної компетентності*, бо ця позиція нині є дуже дискусійною. Якщо знання або вміння, як, напри-

клад, здатність пояснити особливості соціального явища чи культурні вияви можуть бути оцінені, то щодо оцінювання *ставлення* існує чимало сумнівів. Слід відмітити, що нині в науковій літературі не існує однастайності з приводу оцінювання багатьох аспектів міжкультурної компетентності, як, наприклад, того, чи слід ставити низьку оцінку за *нетолерантність*. [22].

**Висновки.** Поняття “багатомовна компетентність особистості” означає притаманну людині психолінгвістичну сутність, яка характеризується нерівномірністю розвитку складових — часткових компетентностей, здатних до взаємодії і розвитку впродовж усього життя людини як у прогресивному, так і регресивному напрямках. Це єдина динамічна структура, всередині якої можливі комбінації й чергування вмінь і навичок, її комбінаторний характер дозволяє компенсувати недостатній розвиток деяких її сторін. Багатомовна компетентність має такі характеристики: *множинність, динамічність, інтегрованість, зв’язок із контекстом, залежність від індивідуальних особливостей*. До того ж багатомовна компетентність:

- а) є об’єктом оцінювання якості навчальних досягнень учнів у контексті багатомовної освіти;
- а) має значні відмінності у порівнянні з процесом навчання іноземних мов, бо є випадком оцінювання трансверсальної компетентності;
- б) пов’язана із потребою сучасного молодого європейця мати багатомовний репертуар для навчання та життя в соціумі;
- в) забезпечена інструментарієм для вимірювання рівня на загальноєвропейському рівні.

Оцінювання якості навчальних досягнень європейських школярів у контексті багатомовної освіти має такі особливості:

1) є формуючим за характером, тобто організовано у такий спосіб, щоб цілеспрямовано формувати результат протягом навчання у спеціально створених умовах, але передбачає застосування різних видів оцінювання (формуюче, підсумкове, оцінювання виконання) з метою створення для кожного з учнів найбільш сприятливих умов для навчання і досягнення найвищих результатів;

2) процес оцінювання має суттєві відмінності залежно від технології формування багатомовності, але спільними для різних технологій формування багатомовності є такі риси оцінювання: *процесуальність* (триває увесь період навчання); *комплексність* (включає самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання вчителем, демонстрацію портфоліо); *демократичність* (заперечує усі види соціальної і культурної нерівності та дискримінації); *багатоаспектність* (передбачає демонстрацію вмінь багатомовця в його різних мовах і різних видах мовленнєвої діяльності).

У випадку багатомовної освіти оцінювання є одним із найскладніших елементів з усієї системи цього освітнього напрямку в освіті країн Європи. Зокрема значні проблеми становлять матеріали для оцінювання, підготовка вчителів у аспекті оцінювання також потребує посилення. А тому пошуки прийнятних шляхів оцінювання багатомовної компетентності є суттєвим кроком інтеграції багатомовної освіти до широкої освітньої практики у країнах Європи і світу у цілому.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Багатомовна Європа: тенденції у політиці і практиці мультилінгвізму в Європі. — К.: Ленвіт, 2012. — 168с.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХХІ ст.) монографія /О.І. Локшина. — К.: Богданова А.М., 2009. — 404 с.
3. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. — К. : Ленвіт, 2013. — 590с.
4. Пермякова О. Проблеми оцінювання знань учнів у контексті досимологічних досліджень французьких науковців./ Ольга Пермякова // Порівняльно-педагогічні студії. — 2014. — № 2-3(20-21). — С.115-121.
5. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учеб. пособие / М.А.Пинская. — М.: Логос, 2010. — 264 с.
6. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033200 «Иностранный язык» / В. Щепилова. — М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2005. — 245с.
7. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд./Анатолий Николаевич Щукин — М.: Филоматис, 2007. — 480 с.
8. Autobiography of Intercultural Encounters. Електронний ресурс. Режим доступу. Назва з екрану: [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\_en.asp].
9. Avermaet P. Super Diversity, Glocalisation and Languages. Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.ond.vlaanderen.be/edt/archief/2011/Presentaties/EDT2011PVA.pdf].
10. Bachman L., Palmer A. Language Assessment in Practice / Lyle Bachman, Adrian Palmer. Oxford; New York: UOP. — 2010. — 520 с.
11. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism./ Colin Baker, Multilingual Matters, Printed in USA. — Copyright 2011. — (v-xii) 498p.
12. Benson C. Curriculum Development in Multilingual



- Schools. /Carol Benson / The Encyclopedia of Applied Linguistics. Edited by Carol A. Chapelle. – Blackwell Publishing Ltd. – 2013. DOI: 10.1002/9781405198431.wbea10307.
13. Cenoz J., Gorter D. Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. / Jasone Cenoz, Durk Gorter.// TESOL Quarterly. – 2013. – №3. – Vol.47. – Pp. 591-599.
  14. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe, 2001. – 274p. URL: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\_EN.pdf]
  15. Content and Language Integrated learning (CLIL) at School in Europe. Eurydice. The Information network on education in Europe, 2006. Printed in Belgium. – 80p. URL: [http://www.eurydice.org.].
  16. Coyle D., Hood Ph., Marsh D. CLIL, Content and Language Integrated Learning./ Do Coyle, Philip Hood, David March. Cambridge. – Cambridge University Press, 2010. – 173p.
  17. Daryai-Hansen P., Gerber B., Lörincz I. Pluralistic approaches to languages in the curriculum: the case of French speaking Switzerland, Spain and Austria./ *Petra Daryai-Hansen, Gerber Brigitte, Lörincz Ildikó.*// International Journal of Multilingualism. – Routledge, Taylor and Francis online. October, 2014. – 19p. [http://www.tandfonline.com/eprint/TF3mK9A5zyGarrDddFEB/full.
  18. Dendrinou B. Multi- and monolingualism in foreign language education in Europe. Електронний ресурс. Режим доступу: [https://www.academia.edu/4711149/Multi-and\_monolingualism\_in\_foreign\_language\_education\_in\_Europe].
  19. European Language Portfolio. Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/].
  20. Extra G., Vallen T. Assessing Multilingualism at School / Guus Extra, Ton Vallen // The Encyclopedia of Applied Linguistics. Edited by Carol A. Chapelle. – Blackwell Publishing Ltd, 2013. – 6582p.
  21. FREPA – A Framework of Reference for Pluralistic Approaches [http://carap.ecml.at/].
  22. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. / Jean–Claude Beacco, Michael Byram at all. Document prepared for the Policy Forum ‘The Right of Learners to quality and equality in education – The role of linguistic and intercultural competences’. Council of Europe, Language Policy Division. Geneva Switzerland, 2-4 November 2010. – 100p. Режим доступу: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010\_ForumGeneva/GuideEPI2010\_EN.pdf].
  23. Herdina Ph., Jessner U. A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics/ Philip Herdina Ulrike Jessner. – Clevedon, England: Multilingual Matters, 2002. – 183p.
  24. Kiely R. CLIL – The question of assessment. / *Richard Kiely* Електронний ресурс. Режим доступу: [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/kiely\_r\_clil\_assessment.pdf].
  25. Lenz P., Berthele R. Assessment in Plurilingual and Intercultural Education. / Peter Lenz, Raphael Berthele. Document prepared for the Policy Forum “The Right of Learners to quality and equality in education – The role of linguistic and intercultural competences. Geneva, Switzerland, 2–4 November 2010. – Council of Europe, Language Policy Division. – 2010. – 34p.
  26. Lüdi G., Py B. To be or not to be ... a plurilingual speaker / Georges Lüdi, Bernard Py // International Journal of Multilingualism. Taylor & Francis – 2009. – Vol. 2. – № 2. – P. 154-167.
  27. Mondt K., Craen P. The Brain and plurilingualism / Katrien Mondt, Piet van de Craen // Bulletin VALS-ASLA (Vereinigung für angewandte Linguistik in der Schweiz). – 2003. – №78. – Pp. 49-59.
  28. Shohamy E. Democratic assessment as an alternative. / Elana Shohamy // Language Testing. – 2001. – 18(4). – P. 373-391.
  29. Taking Account of Plurilingual and Intercultural Competence in European Language Portfolios. / Francis Goullier European language Portfolios Templates and Resources. Council of Europe, 2009. – 19 p.
  30. The CLIL Quality Matrix (CLILMatrix) Achieving good practice at Content and Language Integrated Learning (bilingual education). Електронний ресурс. Режим доступу: [http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/CLIL\_pdescE.pdf]
  31. The Implementation of the Common European Framework for Languages in European Education Systems. / Simon Broek, Inde van den Ende. Study requested by the European Parliament’s Committee on Education and Culture, European Union, 2013. – 85 p.
  32. User’s plurilingual profile: Presentation of a Learner. European Language Portfolio. URL: [http://www.coe.int/t/DG4/Education/ELP/ELP-REG/Source/Templates/ELP\_Language\_Biography\_Plurilingual\_Profile\_EN.pdf].
  33. Valax Ph. The European Framework of Reference for Languages: A critical analysis of its impact on a sample of teachers and curricula within and beyond Europe./ Philippe Valax. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of “Doctor of Philosophy in Applied Linguistics” in University of Waikato (New Zealand), 2011. – 434 p. [http://researchcommons.waikato.ac.nz/bitstream/handle/10289/5546/thesis.pdf?sequence=3&isAllowed=y].

Отримано 21.01.15