



УДК 378.147.61/811.111

ДІАГНОСТУВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ЛЕКСИКИ

Леся Вікторова

Проаналізовані сучасні підходи щодо діагностування результатів навчання та розробки раціонального методичного інструментарію для оцінювання компетентностей, необхідних для професійного іншомовного спілкування. Діагностування розглядаємо як інтегроване поняття, яке поєднує контроль, перевірку, оцінювання, облік знань, умінь, навичок тих, хто навчається, аналіз, виявлення чинників, які впливають на ефективність процесу іншомовної підготовки, прогнозування тенденцій та динаміки розвитку навчально-виховного процесу. Зокрема, оцінювання результатів навчання професійно-орієнтованої та термінологічної лексики, пропонується проводити за допомогою критеріїв, що визначають якісні характеристики процесу формування іншомовної професійно-комунікативної компетентності студентів. Охарактеризовані критерії і показники, що дають змогу оцінювати результати іншомовної підготовки на будь-якому темпоральному відрізку, давати йому якісну та кількісну характеристику, а також коригувати навчальні програми, зіставляючи їх з розробленим еталоном.

Ключові слова: іншомовна підготовка, компетентнісний підхід, діагностування процесів навчання, контроль, облік, оцінка, оцінювання, фахова мова, вузькоспеціалізована лексика.

Важливою проблемою сучасної педагогічної науки і практики є пошук шляхів, методів та засобів, які б забезпечували одержання своєчасної, об'єктивної, повної інформації про здобуття фахових знань, якість професійної освіти, ефективність навчального процесу.

Вчені вважають, що педагогічне діагностування – це процес, під час якого визначають рівень засвоєння знань, умінь і навичок, деякі аспекти розвитку та виховання студентів, опрацьовують та аналізують одержані результати, роблять узагальнення і висновки про хід процесу навчання, про ефективність роботи викладачів, а також аналізують динаміку, тенденції, прогнозують подальший розвиток [1].

Як і ефективність будь-якого педагогічного процесу, рівень іншомовної підготовки закономірно залежить від розробки методичного інструментарію для оцінювання компетентностей, необхідних для професійного іншомовного спілкування, які варто проводити за допомогою критеріїв, що визначають якісні характеристики іншомовної підготовки студентів [2, с. 30].

Варто відзначити, що популярні нині компетентності вимірюються та оцінюються значною мірою за екстенсивним принципом без необхідного у такому випадку обґрунтування та розробленої методики, яка б враховувала багато факторів впливу на досліджуване явище і давала змогу правильно інтерпретувати одержані результати та формулювати логічні припущення й висновки про ефективність процесу навчання іноземної мови.



Аналіз психолого-педагогічних праць засвідчує, що дослідження цієї важливої проблеми проводилося в різних напрямках. Зокрема, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Галузинський, П. Сікорський, О. Сухомлинська, М. Євтух, М. Фіцула, В. Чайка обґрунтували у своїх наукових працях основні функції, принципи, види контролю, історико-педагогічні аспекти організації контролю й оцінювання знань.

Сучасний етап дослідження професійного мовлення характеризується оцінюванням феноменів мовленнєвої діяльності (О. Залевська, І. Зимняя, О. Леонтьєв), мовленнєвих здібностей (Г. Ейгер, М. Кабардов), мовленнєвої здатності (Г. Богін, О. Божович, І. Румянцева та ін.), мовної особистості та мовленнєвої культури. Але більшість дослідників звертають увагу на недоліки технології оцінювання традиційного «знаннєвого» підходу [3] в системі іншомовної підготовки і вважають, що не можна обмежуватися лише виявленням рівня знань, необхідна комплексна оцінка професійної навченості [4], перехід від знань до творчості; від контролю процесу оволодіння системою лексичних знань до контролю й оцінки кінцевого результату іншомовної підготовки.

Мета дослідження – висвітлення результатів дослідження діагностування компетентностей, необхідних для професійного іншомовного спілкування майбутніх фахівців.

Враховуючи, що мовлення фахівця будь-якої галузі пов'язане з його особистим, індивідуальним словником, який відображає біологічні, соціальні, психологічні й фахові характеристики конкретної особистості і складається з лексико-фразеологічного ядра, що включає і професійно-орієнтовану лексику, вважаємо важливим питанням визначення методичного інструментарію для оцінювання здатності фахівця використовувати в ситуаціях професійного спілкування професійно-орієнтовану лексику та термінологію.

На нашу думку, критерії та показники ефективності такого методичного інструментарію мають охоплювати всі характеристики компетентностей, необхідних для професійного іншомовного спілкування, повинні бути взаємопов'язані та в своїй єдності зумовлювати саму організацію процесу іншомовної підготовки. Тому, вибираючи критерії оцінювання здатності фахівця використовувати професійно-орієнтовану лексику та термінологію, недостатньо орієнтуватися лише на рівень знань фахової термінології, умінь і навичок її використовувати на основі вимог освітньо-професійної програми та освітньо-кваліфікаційної характеристики, а потрібно оцінити рівень загальної професійної компетентності студентів, зокрема сформованість процесуальних умінь ефективно діяти в системі «людина – людина».

Одночасно проблема вимірювання в педагогіці ускладнюється тим, що багато змінних педагогічного процесу безпосередньо не можна спостерігати й вимірювати [5, с. 32]. Такі ознаки професійної компетентності, як «готовність брати на себе відповідальність, бути активним у прийнятті рішень тощо, важко простежити, а тим більше перевірити та оцінити, оскільки названі ознаки проявляються здебільшого ситуативно» [6, с. 4].

Найявні наукові праці, які б повною мірою відповідали такому погляду, свідчать про складність вивчення різних типів компетентностей, зважаючи як на критерії, за якими вони будуть оцінюватися, так і на фактори впливу на



досліджуване явище. Так, розробляючи критерії і показники, як стверджують вчені, необхідно враховувати такі обставини [7, с. 75]: розробка критеріїв та показників має виходити з мети дослідження; сформовані критерії мають відображати ознаки, притаманні предмету, який вивчається, незалежно від волі та свідомості суб'єктів; ознаки мають бути сталими, вони мають повторюватись та відображати сутність явища; система взаємопов'язаних ознак повинна розкривати основний зміст критеріїв. Інші дослідники [8, с. 235; 9, с. 162] визначили вимоги до використання критеріїв. Зокрема, критерії встановлюються за певними підходами, головними з яких є: критерії визначаються в дискусіях, а не з чієїсь волі; установлення критерію незалежно від процедури вимагає експертних висновків; за наявності фіксованої кількості «вакантних місць» перевага віддається критерію, що ґрунтується на рівні оволодіння предметом; до визначення критеріїв залучаються різнобічно інформовані експерти (різні погляди знижують ефект суворості або поблажливості); для встановлення критеріїв експерти мають одержувати дані результатів іспитів.

Отже, критерії, які встановлені без урахування таких даних, будуть неінформативними та призведуть до необґрунтованих результатів. Крім того, потрібно враховувати об'єктивність критеріїв [10, с. 112]. Розраховуючи рівень об'єктивності, акцентують увагу на таких показниках: а) кваліфікації експертів – чим вона вища, тим компетентніший спеціаліст і тим об'єктивнішою є його думка; б) кількості експертів – колегіальна думка більшою мірою може бути визнана об'єктивною, ніж індивідуальна; в) збіг думок експертів – співпадання думок частіше свідчить про істинність колегіальної оцінки, ніж про хибні погляди колективу.

Добираючи критерії для вимірювання компетентностей, необхідних для професійного іншомовного спілкування, зокрема, термінологічного сегменту визначили такі критерії: пізнавальний (гносеологічний), мотиваційний та діяльнісний [2]. Слід зазначити, що послідовність розміщення критеріїв не має принципового значення, оскільки процес засвоєння професійно-орієнтованої лексики являє собою замкнений цикл без чітко вираженого початку і кінця, тому застосування відповідних педагогічних методів узгоджується з кінцевими або проміжними його результатами. На цій основі процес засвоєння професійно-орієнтованої лексики має постійно коригуватися з урахуванням інформації про його окремі компоненти. Запропоновані критерії відповідають такому випадку багатокритеріального підходу, коли процес оцінюється поетапно, в динаміці, і на кожному етапі вводиться самостійний критерій або його показник. До кожного критерію добиралися такі показники, які можна було б легко і швидко зареєструвати [2]. Реєстрація виявлених показників у процесі дослідження вимагала організації спеціальних заходів для спостереження за їх змінами та уточнення змісту окремих показників, адже «крім відбору показників, необхідне встановлення певної залежності між фактичними значеннями показників і базовими, або еталонними, значеннями» [11, с. 66]. Виокремлюємо такі критерії та показники засвоєння професійно-орієнтованої лексики: *пізнавальний критерій* з такими показниками: обсяг і якість знань фахової термінології, розуміння сутності та особливостей фахової термінології, здатність до синтезу, аналізу, узагальнення та структурування фахової термінології; *мотиваційний критерій* з показниками: наявність пізна-



вального інтересу до фахової термінології, пізнавально-комунікативних потреб, внутрішніх мотивів засвоєння професійної лексики, бажання підвищити культурний та інтелектуальний рівень; *діяльнісний критерій* з показниками: дієвість термінологічних знань (сформованість практичних умінь уживання фахових термінів в усному і писемному мовленні), практична діяльність, спрямована на укладання фахових словників, виявлення комунікативно-мовленнєвої творчої активності, участь в гуртках, товариствах професійного спрямування.

Сукупність пізнавального, мотиваційного та діялісного критеріїв охоплює всі суттєві характеристики процесу формування термінологічної компетентності. Хоча вищезазначені критерії характеризуються великою кількістю показників $x_1 \dots x_n$, вимірювання всіх можливих показників, як справедливо наголошують дослідники [11, с. 70], невиправдано ускладнило б завдання відбору та обробки інформації. Тому достатньо обмежитися головними показниками, перелік яких і їх значимість можна встановлювати методом експертних оцінок.

Для об'єктивної оцінки міри впливовості показників досліджуваної компетентності також необхідно врахувати думки багатьох фахівців (експертів). З цією метою нами використовувався метод рангової кореляції. При доборі експертів згідно з рекомендаціями С. Гончаренка варто враховувати їх компетентність, відсутність схильності до конформізму, наукову об'єктивність, аналітичність, конструктивність мислення [5, с. 27]. Кожному експерту пропонується повний перелік згаданих показників. Вони повинні проранжувати показники залежно від зміни ступеня їх впливу. Показнику, який, на думку даного викладача, має найбільший вплив, надається перший ранг, найменш впливовому присвоювався останній ранг.

У процесі обробки результатів будується матриця рангів для виявлення загальної думки опитуваних фахівців. Щоб перевірити точність заповнення матриці, визначається контрольна сума за всіма рядками та простежується виконання рівності:

$$\sum_{j=1}^n x_{ij} = \frac{(1+n)m}{2},$$

де n – число факторів;

m – чисельність опитуваних;

x_{ij} – ранг j -го фактора у i -го опитуваного.

Суми чисел у кожному з рядків повинні бути рівними і такими, що дорівнюють контрольній сумі. Таким чином, можна переконатися у точному дотриманні вимог щодо заповнення матриці рангів, її коректності та доцільності використання в подальшій роботі.

Гістограма, зображена на рис. 1, була побудована автором на основі обчислених сум рангів усіх показників. По осі ординат відкладені відповідні показники, по осі абсцис – їх суми рангів.

Найменшу суму рангів має фактор, який у середньому справляє найбільший вплив на формування термінологічних умінь слухачів студентів, найслабший фактор має найбільшу суму рангів.



Як і для будь-якого іншого апріорного статистичного аналізу, необхідно з'ясувати ступінь узгодженості думок всіх опитаних експертів. З цією метою використовувався коефіцієнт конкордації, запропонований М. Кенделлом та Б. Смітом, який розраховується за формулою:

$$\tau = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)},$$

де $S = \sum_{j=1}^n \left(\sum_{i=1}^m - \frac{\sum_{j=1}^n \sum_{i=1}^m x_{ij}}{n} \right)^2$.

За цією формулою автором обчислено значення коефіцієнта конкордації τ . Для залучених експертів коефіцієнт $\tau = 0,62$.



Рис. 1. Суми рангів показників засвоєння професійно-орієнтованої лексики



Для зручності сприймання побудували ще одну гістограму (рис. 2), яка наочно показує ступінь впливу кожного з факторів.



Рис. 2. Впливовість показників засвоєння професійно-орієнтованої лексики

Якщо думки експертів цілком збігаються, коефіцієнт конкордації дорівнює $\tau = 1$, якщо не збігаються $\tau = 0$. Як бачимо, його значення наближається до одиниці, що свідчить про не випадкову узгодженість точок зору експертів щодо проблеми оцінювання засвоєння професійно-орієнтованої лексики.

Фактори розміщені в порядку зменшення їх впливовості. У цьому разі на осі ординат відкладені різниці максимально можливого значення суми рангів (384) та отриманої суми рангів кожного з факторів. Емпіричним шляхом були визначені найвпливовіші показники, що в своїй сукупності охоплюють всі критерії засвоєння професійно-орієнтованої лексики: комунікативно-мовленнєва активність та сформованість практичних умінь уживання фахових термінів в усному і писемному мовленні (дієвість знань); наявність внутрішніх мотивів засвоєння професійної лексики; якість знань.



Впливовість зазначених показників є досить суттєвою. У процесі засвоєння професійно-орієнтованої лексики фахівців слід особливу увагу приділяти активності та рефлексії професійно-мовленнєвої поведінки, забезпечити взаємозв'язок теоретичної підготовки з практикою спілкування, умови для застосування отриманих знань у нестандартних ситуаціях.

Потребує уточнення такий показник, як творча комунікативно-мовленнєва активність, «яка в психології розглядається як складова частина більш глобального явища – креативності. Цим терміном позначається комплекс інтелектуальних і особистісних якостей індивіда, що сприяють народженню значної кількості оригінальних ідей і нешаблонній їх реалізації» [12].

Творча комунікативно-мовленнєва активність характеризується готовністю до вирішення нестандартних завдань, зокрема в ситуаціях використання професійно-орієнтованої лексики; сформованістю навичок «перенесення» раціональних прийомів з однієї ситуації на іншу, вмінням створювати нові терміни різними способами; новизною та оригінальністю професійно-комунікативної діяльності, тобто завдяки творчій активності «перед людиною відкривається можливість конструювати і створювати, будувати» з елементів відомого і усвідомленого – «в межах потенційної здійсненності» [12]. Будучи першою ознакою екстраверсії, саме така активність пояснює спроби вирішити професійне завдання комунікативного спрямування шляхом заміни невербальних засобів комунікації науковими нормативними мовними одиницями.

Зазначене узгоджується з визначеними рівнями засвоєння професійно-орієнтованої лексики (низький, середній, вище середнього, високий) [13].

Низький рівень характеризується плутаниною у визначенні студентом фахових понять, відсутністю інтересу до засвоєння професійно-орієнтованої лексики, оволодіння фаховою термінологією, низькою мовною свідомістю, відсутністю прагнення удосконалювати власне мовлення. Професійне мовлення характеризується частими випадками неправильного вживання термінів, великою кількістю орфографічних помилок, значним порушенням орфоепічних норм.

Середній рівень характеризується відсутністю системних знань професійно-орієнтованої лексики, наявністю нестійкого інтересу до фахового мовлення, зокрема, до фахової іншомовної термінології.

Рівень вище середнього характеризується наявністю системних знань фахової термінології, усвідомленням об'єктивної оцінки власного професійного мовлення; усвідомленням мотивів і цілей власного навчання; активним використанням професійно-орієнтованих тезаурусних структур, має досвід укладання професійних тезаурусів та словничків фахової професійно-орієнтованої лексики. Комунікативно-мовленнєва творча активність детермінується ініціативністю в професійному мовленні; готовністю вирішити професійне завдання комунікативного спрямування шляхом заміни невербальних засобів комунікації науковими нормативними мовними одиницями.

Високий рівень характеризується підвищеним інтересом до професії та професійного мовлення; бажанням точно і правильно висловити власну думку; бажанням творити, діяти, працювати; готовністю до вирішення нестандартних професійно-комунікативних завдань; сформованістю навичок «перенесення» раціональних мовленнєвих прийомів з однієї ситуації на іншу; самоосвітою; оригінальністю професійно-комунікативної діяльності.



Дослідження фактичного стану складових педагогічного процесу в оволодінні понятійним апаратом наук, що становить основу навчання за фахом, показало, що в усталеній технології іншомовної підготовки студентів ВНЗ домінують репродуктивні форми оволодіння лексичними знаннями, недостатньо враховуються міждисциплінарні зв'язки, відсутня інтеграція термінологічних знань за низкою фахових та спеціальних дисциплін. Новий підхід до організації контролю результатів іншомовної підготовки передбачає врахування критеріїв і показників, за допомогою яких можна оцінювати результати педагогічного процесу із засвоєння студентами професійно-орієнтованої лексики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є адаптація розробленого методичного інструментарію відповідно до напрямів підготовки фахівців, розробка додаткового інструментарію для обдарованих студентів, вивчення можливостей стимуляції пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання професійно-орієнтованої лексики та використання фреймового аналізу, що забезпечує поєднання лінгвістичних знань і екстралінгвістичних знань та надає можливість представити терміносистему як результат взаємодії мови, культури та мислення.

Список використаних джерел:

1. Ковальчук О. Б. Діагностування результатів навчання : навчальний посібник / О. Б. Ковальчук. – Львів : Вид. центр ЛНЛУ, 2004. – 383 с.
2. Victorova L. V. *Developing professionally-terminology competence: Student's guide to veterinary medical terminology* / L. V. Victorova. – Kyiv, 2009. – 54 p.
3. Шеринёва В. Как оценить междисциплинарные компетентности студента / В. Шеринёва // *Высшее образование в России*. – 2007. – № 10. – С. 48–50.
4. Колесникова В. Г. Выявление уровней обученности студентов как основа оценки качества подготовки специалиста / В. Г. Колесникова // *Казанский педагогический журнал*. – 2003. – № 2. – С. 13–16.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., 1995. – 47 с.
6. Сікорський П. До проблеми визначення критеріїв педагогічного оцінювання / П. Сікорський, С. Сікорський // *Рідна школа*. – 2001. – № 8. – С. 3–6.
7. Блощинський І. Г. Обґрунтування критеріїв і показників ефективності процесу формування адекватної самооцінки курсантів у навчальному процесі ВВЗО / І. Г. Блощинський // *Наукові записки*. – Вінниця : ВАТ «Віноблдрукерня», 2001. – Вип. 4. – С. 74–76. – (Педагогіка і психологія).
8. Булах І. Є. Сучасні підходи до встановлення критерію «склав / не склав» у системі американських медичних ліцензійних іспитів / І. Є. Булах, І. М. Шило // *Педагогіка і психологія*. – 1997. – № 3. – С. 230–236.
9. Іщенко Т. Д. Фахове навчання в системі безперервної освіти / Т. Д. Іщенко. – К. : Аграрна освіта, 2000. – 242 с.
10. Рудинський І. Д. Как оценить объективность контроля знаний / И. Д. Рудинский, И. А. Клеандрова // *Педагогическая диагностика*. – 2003. – № 3. – С. 109–116.
11. Хотомлянський А. Л. Оценка показателей качества обучения студентов в системе управления качеством подготовки специалистов / А. Л. Хотомлянський, Н. Г. Портянко // *Проблемы высшей школы. Совершенствование практической подготовки студентов*. – 1983. – К. : Вища школа. – Вип. 50. – С. 66–70.
12. Мороз Ю. В. Творча активність особистості / Ю. В. Мороз // *Практична психологія та соціальна робота*. – 2002. – № 4. – С. 58–60.
13. Вікторова Л. В. Методичні рекомендації щодо оцінювання якості професійної іншомовної підготовки / Вікторова Л. В. – К. : Вид-во НА СБ України, 2014. – 60 с.