

**Міністерство освіти і науки України
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка**

**Факультет іноземних мов
Кафедра англійської філології та методики навчання англійської
мови**

Кваліфікаційна робота

**ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ
СТАРШИХ КЛАСІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

**Спеціальність 014 Середня освіта
Предметна спеціальність 014.021
(Мова та зарубіжна література (англійська))**

**Освітня програма «Середня освіта (Англійська мова, німецька/французька
мови та літератури, зарубіжна література)»**

**Здобувача другого (магістерського)
рівня вищої освіти
Дорош Лідії Володимирівни**

**НАУКОВИЙ КЕРІВНИК:
кандидат філологічних наук, доцент
Бабій Людмила Богданівна**

**РЕЦЕНЗЕНТ:
кандидат педагогічних наук, доцент
Черній Людмила Віталіївна**

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ	7
1.1 Рецептивні види мовленнєвої діяльності: психолінгвістичні та методичні засади	7
1.2 Аудіювання та читання як компоненти комунікативної компетентності	13
1.3 Теорії та підходи до оцінювання рецептивних навичок учнів старших класів	17
Висновки до розділу 1	26
РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК	28
2.1 Стандартизовані та альтернативні принципи та підходи до оцінювання аудіювання та читання в сучасній методиці навчання іноземних мов	28
2.2 Критерії, показники та рівні сформованості рецептивних навичок	32
2.3 Типологія завдань для перевірки аудіювання та читання	36
Висновки до розділу 2	40
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК	42
3.1 Методологія організації педагогічного експерименту	42
3.2 Реалізація експериментальної методики в навчальному процесі	59
3.3 Аналіз ефективності розробленої методики за результатами експерименту	70
Висновки до розділу 3	74
ВИСНОВКИ	76
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	79
ДОДАТКИ.....	87

ВСТУП

Сучасні вимоги до викладання іноземних мов в Україні, закріплені в концепції Нової української школи (НУШ) та Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (CEFR), орієнтують освітній процес на формування комунікативної компетентності. Критичним елементом цієї компетентності є рецептивні навички – аудіювання та читання, які слугують основними каналами для отримання мовного "введення" (*language input*) та є основою для подальшої продуктивної діяльності. Проте, незважаючи на теоретичне визнання їхньої активної природи, практика оцінювання у старшій школі часто залишається репродуктивною, зосереджуючись на перевірці локалізованих фактів, а не на глибинному, критичному та інтерпретаційному розумінні. Це створює істотний розрив між вимогами до сучасного випускника (здатного критично осмислювати автентичні тексти) та існуючими методиками контролю, що обмежує розвиток метакогнітивної обізнаності учнів.

Теоретичні основи формування рецептивних навичок (психолінгвістичні моделі «знизу-вгору» та «згори-вниз») ґрунтовно досліджені у працях Н.К. Склярєнко, Л.В. Власенко та зарубіжних науковців (К. Гудман, П. Колман, М. Канале, М. Свейн). Проблеми лінгвотестування, критерії та принципи оцінювання (валідність, надійність) розкрито у дослідженнях К. Дж. Вейра та у загальноєвропейській рамці CEFR. Методологічні засади формувального оцінювання (ФО) та його інтеграції у навчальний процес активно вивчаються у контексті реформи НУШ. Однак, попри наявність ґрунтовної теоретичної бази, недостатньо уваги приділено розробці та експериментальному обґрунтуванню комунікативно-орієнтованої методики оцінювання рецептивних навичок, яка б цілеспрямовано стимулювала учнів старших класів до критичного аналізу та інтерпретації автентичних текстів, що є необхідним для досягнення високого рівня володіння мовою.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю підвищення якості мовної підготовки учнів старшої школи в умовах євроінтеграції та визнання

англійської мови мовою міжнародного спілкування. Існуючі традиційні системи оцінювання, які переважно використовують репродуктивні завдання, не забезпечують достатнього рівня розвитку критичного та інтерпретаційного аудіювання і читання. Розробка та впровадження ефективної комунікативно-орієнтованої методики оцінювання є доцільною для розвитку галузі науки, оскільки вона пропонує розв'язання проблеми через інтеграцію формувальних технік та автентичних джерел, що має забезпечити якісний стрибок у глибині розуміння учнів.

Об'єкт дослідження: процес навчання та оцінювання рецептивних навичок (аудіювання та читання) учнів старших класів на уроках англійської мови.

Предмет дослідження: комунікативно-орієнтована методика оцінювання рецептивних навичок учнів старших класів як умова підвищення рівня їхньої комунікативної компетентності.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити ефективність комунікативно-орієнтованої методики оцінювання рецептивних навичок учнів старших класів.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати психолінгвістичні та методичні засади формування та оцінювання рецептивних навичок в контексті сучасних комунікативних підходів.
2. Визначити та теоретично засадити параметри діагностики (критерії, індикатори, рівні) рецептивних видів мовленнєвої діяльності учнів старших класів з урахуванням компетентнісних вимірів CEFR.
3. Розробити комплекс комунікативно-орієнтованих вправ та інструментарій для формувального та сумативного оцінювання аудіювання та читання.

Методи дослідження:**Теоретичні:** аналіз, синтез, узагальнення та систематизація наукової, навчально-методичної літератури для визначення стану розробленості проблеми.

Емпіричні: педагогічне спостереження, бесіди, тестування (Пре-тест і Пост-тест), педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний зрізи) для перевірки висунутої гіпотези.

Статистичні: кількісна та якісна обробка експериментальних даних, обчислення середніх показників, аналіз динаміки приросту для доведення достовірності результатів.

Теоретичне значення одержаних результатів полягає в обґрунтуванні концепції комунікативно-орієнтованого оцінювання як ефективного засобу розвитку критичного мислення в рецептивних видах мовленнєвої діяльності. У роботі набули подальшого розвитку наукові положення щодо доцільності імплементації принципів соціально-когнітивної валідності (за моделлю С. Вейра) в систему контролю знань старшокласників. Розширено уявлення про кореляцію між форматом оцінювального завдання та рівнем сформованості метакогнітивної компетентності учнів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у створенні та апробації конкретного інструментарію (комплексу завдань, критеріїв зворотного зв'язку), який може бути безпосередньо використаний у навчальному процесі.

Рекомендації щодо можливого використання результатів роботи:

У навчанні та викладанні англійської мови: розроблені завдання на критичне та інтерпретаційне аудіювання і читання можуть бути включені у тематичний та підсумковий контроль.

Для підвищення кваліфікації вчителів: матеріали дослідження можуть слугувати основою для тренінгів з ефективного впровадження формувального оцінювання та надання діагностичного зворотного зв'язку.

Апробація. Основні результати мого дослідження викладнені у статті на тему «Проблеми та шляхи вдосконалення оцінювання рецептивних навичок у старшій школі», магістерський науковий вісник, випуск №45, Тернопіль 2025; у виступі на міжнародному вебінарі «Making Receptive Skills Assessment More Engaging And Learner-Centered», University of Portsmouth; у доповіді на міжнародній конференції «Вплив міжкультурної комунікації на розвиток

рецептивних навичок учнів старших класів при вивченні англійської мови», IV міжнародна науково-практична конференція «Мова, освіта, наука сучасності: виклики міжкультурної комунікації» (22-23 листопада 2024 року).

Структура роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (68 найменувань) та додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

1.1 Рецептивні види мовленнєвої діяльності: психолінгвістичні та методичні засади

Рецептивні види мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання та читання, є основою для сприйняття та розуміння мови. Вони класифікуються як рецептивні, оскільки не вимагають від учня продукування власного мовлення; натомість, згідно British Council, він отримує та осмислює мовну інформацію [53]. Ці навички іноді називають «пасивними», що протиставляє їх «продуктивним» або «активним» навичкам, таким як говоріння та письмо [25]. Однак, психолінгвістичний аналіз виявляє, що процес сприйняття є складним і багатоступеневим, що робить термін «пасивний» не зовсім точним.

Власенко Л.В. зазначає, що рецептивні вміння базуються на комплексі автоматизованих навичок, які функціонують синтетично, до них відносяться:

- **Лексичні навички:** здатність розпізнавати звукові або графічні образи лексичних одиниць (слів) та безпосередньо розуміти їх значення. Ця навичка також включає вміння здогадуватися про значення слова, що стосується пасивного словникового запасу, під час читання та аудіювання.
- **Граматичні навички:** здатність розпізнавати граматичні форми та передбачати синтаксичні структури усного або писемного мовлення. Сформована граматична навичка дозволяє сприйняттю супроводжуватися розпізнаванням граматичних форм і співвіднесенням їх з певним значенням.
- **Слухові навички:** вміння сприймати та розпізнавати звуки, звукосполучення та інтонацію в усному мовленні.
- **Перцептивні навички:** вміння сприймати та розпізнавати букви, буквосполучення та знаки пунктуації в писемному мовленні.

Формування цих навичок відбувається поетапно. Наприклад, за Н. Складенко, виділяються три основні етапи: рецепція (сприйняття), репродукування та продукування [19]. Важливо зазначити, що у багатьох випадках, наприклад, у рецептивно-продуктивних вправах, розуміння сприйнятого тексту передуює його подальшому відтворенню або використанню.

Психолінгвістика є міждисциплінарною наукою, що вивчає взаємозв'язок між лінгвістичними факторами та психологічними аспектами. Вона досліджує, як мова обробляється та представлена у свідомості та мозку людини [52]. Головною метою психолінгвістики є розуміння того, як люди опановують, продукують та сприймають мову в усній та писемній формі [37].

У рамках цієї науки мовленнєве сприйняття, що включає аудіювання та читання, є одним із трьох основних процесів, поряд із продукуванням мови та її опануванням. Заглиблення в психолінгвістику дозволяє зрозуміти, які розумові процеси відбуваються у свідомості людини під час мовленнєвої діяльності та які проблеми можуть виникати. Наприклад, сприйняття рецептивних видів діяльності є прихованим розумовим процесом, що протікає в мозку [41]. Спочатку відбувається сприйняття тексту, потім зіставлення отриманих образів із тими, що зберігаються у довготривалій пам'яті, їх декодування, і лише після цього відбувається розуміння змісту повідомлення. Цей процес, що включає операції декодування, звірення та впізнавання, є надзвичайно активним внутрішнім механізмом.

Таке розуміння спростовує уявлення про рецептивні навички як про «пасивні». Якщо процес є прихованим, то в методиці навчання необхідно включати етап контролю розуміння, який об'єктивує, тобто робить цей процес видимим [26]. Розуміння цієї активної природи сприйняття є фундаментальним для методики навчання, оскільки воно зміщує акцент з простого «отримання» мови на «обробку» інформації. Це вимагає від викладача не лише експозиції до матеріалу, а й цілеспрямованого тренування когнітивних механізмів, залучених у процес. Це змінює підхід до розробки уроків, де головною метою стає не просто прослухати чи прочитати, а навчитися ефективно обробляти мовну інформацію.

Як зазначає П. Майн (P.Main), обробка «знизу-вгору» (bottom-up processing) є фундаментальним підходом у когнітивній психології, що характеризує, як сенсорна інформація спочатку інтерпретується [47]. Цей процес починається на сенсорному рівні з сприйняття стимулів, що призводить до аналізу на вищому когнітивному рівні. Ніколас Ші зауважує, що цей «керований даними» процес, який значною мірою залежить від деталей, отриманих через органи чуття [51, с. 74].

У контексті навчання іноземної мови, обробка «знизу-вгору» передбачає розуміння тексту, починаючи з його найдрібніших складових частин – звуків, букв, слів, граматичних структур – і поступово будуючи повне розуміння [47]. Наприклад, це може бути вивчення фонетики, розпізнавання слів та синтаксичних правил, що дозволяє учневі декодувати нове речення. Цей підхід дає змогу осмислити нові та неочікувані мовні одиниці без впливу попередніх когнітивних конструктів.

Обробка «зверху-вниз» (top-down processing), на відміну від попередньої, починається з ментальних процесів і впливає на нижчий сенсорний рівень. Це «керований концепціями» підхід, де сприйняття керується існуючими знаннями, досвідом, очікуваннями та контекстом, які зберігаються в мозку [51].

При навчанні англійської мови це проявляється у використанні фонових знань для розуміння тексту. Наприклад, читач використовує контекст, попередні знання та очікування, щоб інтерпретувати слова та речення. Цей процес допомагає мозку заповнювати прогалини та робити прогнози, що є особливо корисним, коли мовна інформація є нечіткою або неповною. До методичних стратегій, що ґрунтуються на цьому принципі, належать: використання попередніх знань/попередній перегляд тексту, передбачення змісту, що допомагає сфокусувати увагу на значенні [34].

Ключовим теоретичним положенням є те, що обробка «знизу-вгору» та «зверху-вниз» не є взаємовиключними, а навпаки – працюють разом для досягнення успішного розуміння. У реальних ситуаціях ці процеси функціонують у тісній взаємодії. Наприклад, людина, читаючи речення з

неоднозначним значенням, використовує обробку «знизу-вгору» для декодування слів, а «зверху-вниз» – для використання контексту та попередніх знань для виведення передбачуваного значення.

Ефективне формування рецептивних навичок у процесі навчання англійської мови залежить від збалансованого розвитку обох видів обробки. Методологічний підхід, що надмірно акцентує один процес на шкоду іншому, неминуче призводить до прогалин у компетенції учня. Наприклад, викладання, що фокусується виключно на обробці «знизу-вгору» (наприклад, заучування граматичних правил і словника), може призвести до того, що студенти зможуть декодувати окремі речення, але не зможуть зрозуміти основну ідею складного тексту або вивести значення з контексту. І навпаки, підхід, заснований тільки на обробці «зверху-вниз» (наприклад, навчання через повне занурення без систематичного вивчення граматики), може дати учням загальне розуміння, але вони матимуть труднощі з точністю та з розумінням незнайомих граматичних структур. Отже, найефективніша методика повинна свідомо інтегрувати обидва процеси, готуючи учнів до реальних, багатоаспектних ситуацій спілкування.

Методологія формування рецептивних навичок ґрунтується на психолінгвістичних принципах. Психолінгвістичний підхід розглядає навчання як індивідуальний когнітивний процес, що відбувається всередині особистості, а потім поширюється на соціальний вимір. Це пояснює ефективність таких методів, як метод повного фізичного реагування (Total Physical Response) та сугестопедія [37, с. 2]. Також психолінгвістика допомагає вчителям зрозуміти як внутрішні, так і зовнішні труднощі, з якими стикаються учні.

Українські дослідники також звертаються до психологічних засад у своїх роботах. Зокрема, у методиці викладання іноземних мов традиційно виділяють три основні етапи формування навички за Л. М. Овсієнко: рецепція, репродукування та продукування [12]. Важливим принципом є те, що вправи, де продукуванню висловлювання передують сприйняття і розуміння тексту, називаються «рецептивно-продуктивними» [6]. Цей підхід, що передбачає спочатку сприйняття, а потім повне або часткове відтворення матеріалу,

відповідає сучасному комунікативному навчанню. В українських школах також відзначається перехід від традиційних методів, орієнтованих на читання та переклад, до комунікативного методу, що фокусується на розвитку мовленнєвих навичок у реальних ситуаціях [5, с. 5].

Сучасна методика навчання та розвитку рецептивних навичок пропонує структурований підхід, який зазвичай включає шість основних етапів планування уроку [61, с. 11–13.]:

1. Встановлення цілей: визначення конкретних, вимірюваних завдань для учнів (наприклад, «Учні прочитають і зрозуміють лексику, пов'язану з купівлею продуктів у магазині»).
2. Вступ (pre-task): обговорення теми для активації попередніх знань учнів та створення інтересу до матеріалу [34].
3. Викладання основної лексики: навчання слів, необхідних для загального розуміння тексту, з акцентом на розвиток пасивного словникового запасу.
4. Сприйняття для загального розуміння (gist): перше прослуховування або читання тексту з метою отримання загальної ідеї. Це виконується за допомогою невеликої кількості загальних питань [61].
5. Сприйняття для специфічної інформації (detail): повторне занурення в текст з метою виявлення конкретних деталей. Завдання включають пошук конкретної інформації, порівняння відповідей в парах або групах.
6. Післязавдання (post-task): завершення уроку продуктивним завданням (говоріння або письмо), пов'язаним з темою, що дає змогу учням використати отриману інформацію.

Цей підхід інтегрує низку сучасних стратегій для розвитку навичок розуміння [55]:

- Використання попередніх знань та передбачення: ця стратегія допомагає учням зв'язати нову інформацію з вже наявною, створюючи ментальний каркас для її осмислення.

- Активна обробка: стратегії, такі як визначення основної ідеї, узагальнення, постановка питань та виведення висновків (inference), змушують учнів активно залучатися до змісту тексту.
- Робота з різними типами текстів: для наративних текстів застосовуються "story maps" (карти розповіді) та переказ, а для інформативних – діаграми K-W-L (Know, Want to know, Learned) та графічні органайзери [67].
- Комунікативна інтеграція: стратегії, що поєднують рецептивні та продуктивні навички, такі як книжкові клуби, сократівські семінари або "accountable talk" (відповідальний діалог), створюють інтерактивне середовище, де учні можуть обговорювати прочитане чи почуте [55].

Аналіз психолінгвістичних та методичних засад формування рецептивних навичок у процесі навчання англійської мови свідчить про глибокий взаємозв'язок між цими двома сферами [18]. Ефективна методика не може бути набором ізольованих практик; вона є реалізацією фундаментальних психологічних принципів сприйняття та опанування мови. Головним теоретичним положенням є те, що розуміння є динамічним процесом, який відбувається через синергію обробки «знизу-вгору», що відповідає за розпізнавання та декодування мовних одиниць, і обробки «зверху-вниз», що спирається на попередні знання та контекст. Успішне формування рецептивних навичок не просто полегшує розуміння, але й створює міцну базу для розвитку продуктивної мовленнєвої компетенції.

Попри значні досягнення у вивченні загальних принципів навчання, поточні дослідження вказують на важливу, але недостатньо вивчену сферу – роль індивідуальних когнітивних факторів [29]. Наявні джерела згадують, що на ефективність опанування мови впливають тривожність, здібності, стилі навчання та особистість учня [37]. Проте, не надається деталізованих рекомендацій щодо того, як саме адаптувати методики до цих індивідуальних відмінностей.

Отже, аналіз психолінгвістичних та методичних засад дозволяє стверджувати, що рецептивні види мовленнєвої діяльності (аудіювання та читання) є не пасивним відображенням інформації, а складним, активним

когнітивним процесом, що базується на синтезі лексичних, граматичних та перцептивних навичок. Фундаментом розуміння виступає синергія двох механізмів обробки даних: «знизу-вгору» (декодування окремих елементів) та «зверху-вниз» (використання контексту та фонових знань), що вимагає збалансованого методичного підходу до їх розвитку. Ефективне формування рецептивної компетенції можливе лише за умови чіткої структуризації навчального процесу, який враховує етапи від рецепції до продукування та трансформує приховані ментальні операції у контрольовану навчальну діяльність, створюючи таким чином необхідну базу для подальшого розвитку продуктивних умінь.

1.2 Аудіювання та читання як компоненти комунікативної компетентності

Сучасний світ вимагає від освітніх систем не лише володіння мовою, але й здатністю ефективно спілкуватися та взаємодіяти в міжкультурному середовищі. Формування англійськомовної компетентності в діалогічному мовленні стає надзвичайно актуальною проблемою для учнів основної школи. Застосування рольової гри у процесі вивчення англійської мови визнається одним із ефективних засобів активізації мовної діяльності учнів та підвищення їхньої мотивації до навчання. Теоретичні підстави цього підходу ретельно вивчаються та аналізуються з метою визначення оптимальних стратегій для формування мовної компетентності та розвитку комунікативних навичок учнів.

Компетентність просто визначається як здатність людини, заснована на знаннях і досвіді, досягати своєї мети. У психологічному словнику Колман [33, с. 24] визначає компетентність як здатність, навички або вміння робити щось правильно та ефективно. Наслідуючи П. Колмана, Л. Бімс [33] визначає компетентності як якість здібностей, зумовлену кваліфікацією та здатністю виконувати завдання. Джек К. Річардс і Теодор С. Роджерс визначають компетентності як опис основних навичок, знань, ставлень і поведінки,

необхідних для ефективного виконання реального завдання або діяльності. Отже, компетентність – це корисна здатність, що включає в себе навички, знання, ставлення та поведінку, набуті студентами при виконанні реальних завдань або діяльності в реальному житті у формі соціальних мереж.

А що ж таке комунікативна компетентність, або діалогічна?

Н. Хомський є першим експертом, який ввів термін “комунікативна компетентність” у 1960 році у своїй знаменитій теорії про трансформаційно-генеративну граматику. Н. Хомський розрізняв компетенцію і продуктивність. Компетентність визначається як імпліцитне та експліцитне знання мовної системи носія мови, в той час як продуктивність визначається як здатність носія мови продукувати мову у використанні мови [10]. 1972 року Д. Хаймс розвинув теорію Н. Хомського про компетентність та продуктивність у своїй знаменитій концепції комунікативної компетенції. Д. Хаймс зазначив, що мовна компетенція - це не лише фокус на імпліцитному знанні носія мови щодо мовної системи певної мови, але й більший фокус на соціолінгвістичному контексті та аспекті мови. Доречність у мові є дуже важливим аспектом, оскільки Д. Хаймс твердо заявив, що існують правила вживання, без яких правила граматики були б марними [40]. Це означає, що існує багато правил у використанні мови, і без них граматичні правила будуть марними. Можна зробити висновок, що граматичні правила, необхідні носіям англійської мови, будуть марними, якщо мовець ігноруватиме граматичні правила у використанні мови.

Актуальним завданням сучасної школи є реалізація компетентнісного підходу в освіті, який передбачає спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових компетентностей особистості.

Найвпливовішою моделлю, що лягла в основу комунікативно-орієнтованого навчання, є чотирикомпонентна структура, розроблена М. Канале та М. Свейном (Canale & Swain, 1980). Ця модель стала еталонною для викладання іноземних мов і включає такі виміри [37]:

Граматична компетентність (a): знання мовного коду, включаючи синтаксис, лексику, морфологію, семантику та фонологію. Цей компонент відповідає за здатність створювати граматично правильні речення.

Соціолінгвістична компетентність (b): знання та вміння використовувати мову відповідно до соціальних та культурних правил. Вона передбачає розуміння того, як виражати ввічливість, як звертатися до людей, які теми є доречними в певному контексті.

Дискурсивна компетентність (c): знання про те, як поєднувати речення та ідеї у зв'язний текст. Цей компонент відповідає за логічну організацію думок в усній та письмовій формі, що дозволяє створювати та розуміти розмови, статті та інші форми комунікації.

Стратегічна компетентність (d): вміння долати комунікативні труднощі, підтримувати спілкування та відновлювати його після збоїв [60]. Ця здатність дозволяє парафразувати, використовувати жести, просити роз'яснення або повторення, що є критично важливим для ефективної комунікації в реальному часі.

Українські лінгводидакти, такі як І. Кочан та Н. Захлюпана, також визначають комунікативну компетенцію як здатність розуміти чужі та створювати власні висловлювання різних типів, що підкреслює її активну та рецептивну складові [8].

Сучасна інтерпретація комунікативної компетентності розширюється, відходячи від орієнтації виключно на носіїв мови (так званого *native-speakerism*). Дослідження останніх років наголошують на необхідності переосмислення цієї моделі, що зумовлено поширенням англійської мови як *lingua franca* [36]. На перший план виходить міжкультурна комунікативна компетентність (Intercultural Communicative Competence, ICC), яка вимагає від учнів не лише володіння мовою, а й здатності розуміти культурні відмінності, сприймати різноманітні акценти та сприяти конструктивному діалогу в полікультурному середовищі [64]. Цей зсув від вузької граматичної коректності до широкої міжкультурної взаємодії демонструє, що і рецептивні навички повинні

викладатися з урахуванням цієї нової парадигми. Згідно Товар-Корреал М., їхня мета – це не лише декодування тексту, а й глибока, контекстуально-чутлива інтерпретація, що відображає складність сучасного глобального спілкування.

Аудіювання та читання є взаємопов'язаними і синергічними навичками, що функціонують як основні канали для отримання "введення" (*language input*) [45]. Дослідження підтверджують, що чим більше учні читають і слухають, тим більше вони піддаються впливу мови, що, своєю чергою, сприяє її засвоєнню [44, с. 194–196].

Синергія цих двох навичок базується на спільних когнітивних механізмах, що використовуються для побудови смислу. Обидва види діяльності вимагають від учня здатності інферувати (виводити значення з контексту), прогнозувати зміст, активувати фонові знання та розрізняти основні ідеї від деталей [58].

Взаємне підсилення рецептивних навичок проявляється у потужному циклі зворотного зв'язку. Наприклад, читання є найефективнішим способом збагачення словникового та граматичного запасу [47]. Чим ширший лексичний запас учня, тим легше йому сприймати усне мовлення, оскільки зменшується когнітивне навантаження при зустрічі з незнайомими словами. З іншого боку, аудіювання забезпечує "аудіо-введення" та дозволяє учням засвоювати інтонацію, ритм, наголос та інші просодичні елементи мови, які є критичними для розуміння мовлення в реальному часі [54]. Ця здатність, за Ренукадеві Д., допомагає краще розуміти і письмовий текст, адже читач може "чути" його внутрішнім слухом.

Взаємозалежність рецептивних навичок є вагомим аргументом на користь їх інтегрованого навчання [49]. Виходячи з їхньої синергії, науковці стверджують, що найефективнішим є підхід, який поєднує рецептивні та продуктивні навички, щоб імітувати реальне спілкування та створювати потужний синергетичний цикл. Наприклад, недостатній словниковий запас, набутий через обмежене читання, безпосередньо ускладнює аудіювання, оскільки обмежує можливості для застосування стратегій "згори-донизу". Це підтверджує, що аудіювання та читання не існують окремо, а їх розвиток має

бути скоординованим для досягнення вищого рівня комунікативної компетентності.

Таким чином, комунікативна компетентність є складним, динамічним конструктом, що еволюціонував від розмежування мовних знань та їх використання (Н. Хомський, Д. Хаймс) до багатокомпонентної моделі М. Канале та М. Свейна, а в умовах глобалізації трансформується у міжкультурну комунікативну компетентність. У цій системі рецептивні види діяльності – аудіювання та читання – виступають не просто пасивними каналами отримання інформації, а фундаментом для мовного «введення» (input), функціонуючи у тісній синергії. Спільність когнітивних механізмів та взаємне підсилення цих навичок (де читання збагачує лексичний запас, а аудіювання формує просодичні уявлення) обґрунтовує необхідність їх інтегрованого навчання. Отже, ефективний розвиток комунікативної компетентності можливий лише за умови скоординованого формування рецептивних умінь, що забезпечує базу для продуктивного мовлення та успішної міжкультурної взаємодії.

1.3 Підходи до оцінювання рецептивних навичок учнів старших класів

Оцінювання є фундаментальним компонентом будь-якого освітнього процесу, що забезпечує необхідний зворотний зв'язок як для учнів, так і для педагогів. У контексті навчання іноземної мови, зокрема рецептивних навичок, таких як читання та аудіювання, оцінювання виходить за межі простої перевірки розуміння, перетворюючись на інструмент для діагностики когнітивних процесів, вимірювання прогресу та прогнозування подальшого розвитку мовної компетенції [26]. Воно не лише констатує рівень засвоєння матеріалу, але й інформує про успішність учнів та дозволяє коригувати методику викладання. У цьому підрозділі розглядається оцінювання рецептивних навичок (читання та аудіювання) у старших класах. Оцінювання тут виступає не просто інструментом перевірки знань, а механізмом, що показує реальний прогрес учня та допомагає вчителю коригувати навчальний процес. Основна увага приділяється аналізу

сучасних методів контролю – від традиційних тестів до новітніх підходів, а також особливостям їх застосування в українській школі.

Ефективне оцінювання рецептивних навичок ґрунтується на розумінні когнітивних процесів, що відбуваються під час сприйняття письмової та усної мови. Як вже зазначалося у попередньому підрозділі, сучасна лінгвістична теорія виділяє дві основні моделі обробки інформації: обробка «знизу-вгору» (bottom-up) та обробка «згори-вниз» (top-down), а також їх взаємодію в рамках інтерактивної моделі.

Обробка «знизу-вгору» – це процес, який починається з аналізу найменших мовних елементів, таких як фонemi (для аудіювання) або літери та слова (для читання), і поступово будує розуміння до більш високих рівнів, таких як речення та цілісний текст. За цією теорією, розуміння повідомлення починається з розпізнавання звуків, слів та граматичних структур, що в кінцевому підсумку веде до розуміння загального змісту [56]. Теорія, запропонована Румелхартом (Rumelhart, 1977), наголошує на послідовності цього процесу: від декодування до повної інтеграції змісту.

На противагу цьому, обробка «згори-вниз» є процесом, який використовує попередні знання, контекстуальні підказки та очікування для інтерпретації мовного вхідного сигналу [26]. Згідно з моделлю Гудмана (Goodman, 1967), слухачі та читачі активно залучають свій фоновий досвід та знання для конструювання значення, що дозволяє їм заповнювати прогалини в розумінні навіть за наявності неповних даних [26, с. 59]. Це допомагає мозку робити передбачення та інтерпретувати двозначні або неповні дані.

Найповніше відображення динаміки мовного сприйняття дає інтерактивна модель, яка стверджує, що обидва процеси – «знизу-вгору» та «згори-вниз» – відбуваються паралельно та взаємодоповнюють один одного [26]. За цією моделлю, розуміння є безперервним процесом, де читачі та слухачі постійно коригують своє сприйняття, базуючись на новій інформації, що надходить.

Еволюція оцінювання рецептивних навичок є прямим відображенням зміни теоретичних поглядів на ці когнітивні процеси. Ранні методи тестування,

що фокусувалися на дискретних елементах (наприклад, тести на розпізнавання слів або граматичних структур), були продуктом домінування моделі «знизу-вгору» [50]. Згодом, з усвідомленням важливості контекстуальних знань та активної ролі учня у конструюванні значення, методи оцінювання почали інтегрувати процеси «згори-вниз». Цей перехід призвів до розробки завдань, які вимагають використання фонових знань, виведення висновків та синтезу ідей. Таким чином, сучасне комунікативне та автентичне оцінювання є логічним наслідком визнання інтерактивної моделі як найбільш повної, що підкреслює глибокий взаємозв'язок між теорією мовної обробки та практикою лінгвотестування. Якісне оцінювання не може існувати поза рамками актуальних психолінгвістичних теорій.

Щоб оцінювання було ефективним, його інструменти мають відповідати суворим науковим критеріям. Серед найбільш важливих принципів оцінювання виділяють валідність та надійність. Валідність визначається як міра того, наскільки тест вимірює те, що він покликаний вимірювати, і є найважливішим показником його якості [67]. Надійність, своєю чергою, стосується стабільності та послідовності результатів тестування [65].

Важливим концептом, що впливає на весь освітній процес, є ефект зворотного зв'язку (washback), який описує вплив тестування на викладання та навчання [52]. Цей вплив може бути як позитивним, так і негативним. Позитивний washback спонукає педагогів та учнів до використання автентичних матеріалів та комунікативних завдань, що сприяє розвитку реальних мовних навичок. Негативний washback виникає, коли зміст тесту не відповідає навчальній програмі, змушуючи вчителів зосереджуватися на «натаскуванні» на тест, а не на комплексному розвитку мови [62]. Це підкреслює необхідність етично відповідального підходу до розробки тестів.

Однією з найвпливовіших сучасних моделей, що враховує ці принципи, є соціально-когнітивна модель валідності, розроблена К. Дж. Вейром (Cyril J. Weir, 2005) [28]. Вона пропонує багатокомпонентний підхід до валідації, що

охоплює не лише технічні, а й соціальні та етичні аспекти. Модель Вейра включає шість ключових компонентів :

1. **Когнітивна валідність** визначає, чи залучає тест ті ж когнітивні процеси, що і реальне використання мови.
2. **Контекстуальна валідність** оцінює, наскільки завдання та умови тестування відповідають реальним ситуаціям спілкування.
3. **Оцінювальна валідність** стосується надійності та об'єктивності процесу оцінювання, включаючи аналіз завдань та узгодженість оцінок.
4. **Критеріальна валідність** вивчає кореляцію результатів тесту з іншими зовнішніми вимірюваннями, що оцінюють ту ж саму здатність.
5. **Наслідкова валідність** досліджує соціальні та освітні наслідки використання тесту, включаючи його вплив на учнів, вчителів та освітню систему.
6. **Характеристики учасників тестування** враховує індивідуальні особливості, такі як вік, попередні знання, тривожність, що можуть впливати на результати.

Ця модель переводить фокус з вимірювання як суто технічного завдання на його ширший освітній та соціальний контекст. Вона визнає, що тест – це не просто інструмент для вимірювання, а потужний агент, що формує поведінку та переконання всіх учасників освітнього процесу.

Сучасна освітня теорія виділяє дві основні категорії оцінювання, що мають різні цілі та застосування: формувальне (formative) та сумативне (summative) [38, с. 49].

Формувальне оцінювання є динамічним процесом, що відбувається протягом навчання з метою моніторингу прогресу та надання негайного зворотного зв'язку. Його головна мета – допомогти вчителю і учню виявити сильні та слабкі сторони, а також скоригувати навчальний процес для усунення прогалин у знаннях. Приклади формувального оцінювання рецептивних навичок включають:

- Короткі вікторини та опитування після прослуховування або прочитання тексту.
- Завдання типу "Idea Comparisons", де учні порівнюють нову ідею з попередньо вивченою.
- Вправи на заповнення пропусків у тексті (clo-test).
- "Exit tickets" та короткі письмові рефлексії, де учні відповідають на запитання про найбільш зрозумілий або незрозумілий аспект уроку.

Сумативне оцінювання використовується для оцінки рівня засвоєння матеріалу наприкінці певного навчального періоду (розділ, семестр, рік). Зазвичай воно має формальний характер, оцінюється за бальною шкалою і спрямоване на визначення загального рівня знань або досягнень. Приклади підсумкового оцінювання рецептивних навичок [57]:

- Підсумкові тести та іспити з читання та аудіювання.
- Проекти, які вимагають від учнів продемонструвати розуміння тексту в ширшому контексті.
- Завдання, що оцінюють здатність учня відповісти на питання про мету висловлювання, фактичний зміст та причинно-наслідкові зв'язки.

Сучасна педагогічна практика свідчить, що формувальне та сумативне оцінювання є найбільш ефективними, коли використовуються в поєднанні. Формувальне оцінювання виступає як "маршрутні точки" (milestones), що дозволяють відстежувати прогрес, тоді як сумативне оцінювання є "підсумковим рядком" (bottom line), що показує загальний результат [39].

Автентичне оцінювання є підходом, який передбачає використання завдань, що імітують реальні ситуації та вимагають застосування мовних навичок у контексті [63]. Одним з найпотужніших інструментів автентичного оцінювання рецептивних навичок є портфоліо – систематизована колекція робіт учня, зібрана протягом певного періоду.

Портфоліо-оцінювання відповідає принципам конструктивістських теорій навчання, оскільки воно є орієнтованим на учня та фокусується на процесі, а не лише на кінцевому результаті [32]. Воно надає комплексну картину розвитку

мовної компетенції, дозволяючи оцінювати не лише кінцеві продукти, а й процес навчання, включаючи здатність до саморефлексії та самооцінювання. Згідно Каллісона Д., портфоліо може містити різноманітні артефакти, що відображають рецептивні навички :

- Письмові відповіді та узагальнення прочитаного.
- Записи або транскрипти усних презентацій, що демонструють розуміння тексту.
- Проекти, що вимагають застосування інформації, отриманої з різних джерел.
- Журнали читання або аудіювання, де учні фіксують свої враження та аналізують тексти.
- Виконання багатоетапних інструкцій на основі прослуханого.

Попри значні переваги, використання портфоліо на практиці стикається з низкою викликів. Цей метод є надзвичайно ресурсомістким і вимагає значних часових витрат як від учнів, так і від вчителів. Крім того, виникають проблеми зі стандартизацією критеріїв оцінювання та забезпеченням його об'єктивності, що може суперечити вимогам освітньої адміністрації, яка часто покладається на стандартизовані показники. Ця напруженість між ідеалом автентичності та практичними викликами пояснює, чому, незважаючи на включення портфоліо до освітніх реформ в Україні, дослідження 2014 року виявило недостатню підготовку українських викладачів до ефективного використання цих інструментів [42; 13].

Розвиток інформаційних технологій відкриває нові можливості для вдосконалення оцінювання. Комп'ютерне тестування (Computer-Based Testing) дозволяє використовувати мультимедійні ресурси, імітуючи реальні комунікативні ситуації, наприклад, через інтеграцію відео- та аудіоматеріалів [3]. Це забезпечує більш автентичні умови для перевірки рецептивних навичок.

Найбільш інноваційним підходом у цій сфері є комп'ютерне адаптивне тестування (CAT). Цей метод динамічно підлаштовує рівень складності запитань під здібності учня на основі його попередніх відповідей. Це дозволяє уникнути

ситуацій, коли учні отримують надто легкі або надто складні завдання, що значно підвищує точність і ефективність вимірювання. Тести CAT вибирають завдання з великої бази даних (item bank), де кожен елемент має попередньо розрахований рівень складності. Завдяки такій індивідуалізації, час тестування може бути оптимізований (наприклад, від 50 до 105 хвилин для тесту ACTFL L&Rcat) [27]. Крім того, CAT підвищує безпеку тесту, оскільки кожен учень отримує унікальний набір завдань, що унеможливує поширення відповідей.

Ще одним напрямком є автоматизоване оцінювання, яке використовує технології обробки природної мови (NLP) для аналізу та оцінювання відповідей учнів [68]. Хоча ці технології переважно застосовуються для продуктивних навичок (наприклад, автоматизоване оцінювання есе), їх потенціал поширюється і на рецептивні навички. Автоматизоване оцінювання коротких відповідей (ASAS) може бути використане для перевірки розуміння тексту, що значно зменшує витрати часу та суб'єктивність людських оцінок. Використання таких систем дозволяє забезпечити більш послідовні та об'єктивні результати.

Реформи української освітньої системи, зокрема впровадження Нової української школи (НУШ), ставлять амбітні цілі для навчання іноземних мов. Оцінювання результатів навчання в НУШ здійснюється за 12-бальною шкалою, що поділена на чотири рівні: початковий, середній, достатній та високий. Державні критерії передбачають, що оцінюється розуміння усного та письмового тексту, здатність знаходити фактичну інформацію та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Крім того, офіційно підтримуються сучасні підходи, такі як формувальне оцінювання та використання портфоліо.

Політичні зміни, зокрема Закон 2024 року, що надає англійській мові статус мови міжнародного спілкування та робить її обов'язковою для вивчення на всіх освітніх рівнях, підкреслюють зростаючу важливість ефективного оцінювання [1]. Проте існує значний розрив між нормативною базою та її практичною реалізацією. Дослідження, проведене в 2014 році, виявило, що українські викладачі недостатньо підготовлені до використання інноваційних форм оцінювання, таких як портфоліо, самооцінювання та взаємооцінювання

[42].Цей дефіцит навичок створює серйозну проблему: попри існування прогресивних критеріїв, відсутні ефективні інструменти та методи для їх реалізації.

Таблиця 1

Відповідність критеріїв оцінювання НУШ компонентам соціально-когнітивної валідності Сіріла Дж. Вейра

Рівень оцінювання НУШ	Критерії оцінювання рецептивних навичок	Відповідність моделі Вейра
Початковий	Розуміє лише деякі завдання (20-49%), здебільшого на основі візуальної опори.	Низька відповідність. Вимірює базове розпізнавання, але не враховує складних когнітивних процесів (напр., висновки).
Середній	Виконує більше половини завдань (50-69%), розуміє основний зміст тексту.	Часткова відповідність. Відповідає нижчим рівням когнітивної валідності.
Достатній	Виконує більшість завдань (70-89%), частково знаходить необхідну інформацію, робить власні висновки.	Середня відповідність. Включає елементи когнітивної валідності (виведення висновків), але не зачіпає наслідкової валідності.
Високий	Виконує всі або майже всі завдання (90-100%), розуміє текст майже повністю, встановлює логічні зв'язки.	Висока відповідність. Орієнтований на повне розуміння, що відповідає високому рівню когнітивної валідності, але не включає критерії, що стосуються контекстуальних чи наслідкових аспектів.

Аналіз показує, що українські критерії оцінювання переважно зосереджені на вимірюванні когнітивних процесів, таких як розуміння основного змісту та здатність встановлювати зв'язки [43; 42]. Аналіз показує, що існуючі практики

не завжди повною мірою охоплюють аспекти, визначені у моделі Вейра, зокрема контекстуальну та наслідкову валідність. Це може бути одним із факторів, що впливає на показники сформованості навичок критичного мислення та глибинного розуміння текстів учнями. Відповідно, розвиток когнітивних умінь, що виходять за межі репродуктивного рівня, потребує вдосконалення підходів до діагностики та розробки валідного інструментарію, що спирається на засади сучасної лінгвотестології.

Огляд фахової літератури відображає еволюцію поглядів на оцінювання рецептивних навичок. Спостерігається зміщення акцентів від виключно психометричних підходів до соціально-когнітивних моделей, які враховують не лише результат, а й процесуальну складову сприйняття інформації. Сучасна методика розглядає ефективне оцінювання як поєднання підсумкового контролю з формувальним, що забезпечує зворотний зв'язок. Також перспективним напрямом є використання технологічних рішень, зокрема комп'ютерного адаптивного тестування, для оптимізації процесу вимірювання навчальних досягнень.

Водночас, зіставлення оновленої нормативної бази України зі світовими тенденціями дозволяє виявити певні виклики на етапі практичної реалізації заявлених стандартів. Це актуалізує необхідність подальшого вивчення механізмів імплементації новітніх підходів до оцінювання в реальний навчальний процес.

Підсумовуючи розгляд підходів до оцінювання рецептивних навичок, можна зазначити, що сучасна лінгводидактика переосмислює контроль як інтегральний компонент навчання, спрямований на діагностику когнітивних процесів, а не лише фіксацію результату. Теоретичний аналіз, зокрема крізь призму моделі С. Вейра, доводить важливість врахування валідності та автентичності тестових завдань для об'єктивного вимірювання компетенцій читання та аудіювання. Водночас, імплементація соціально-когнітивних підходів та інструментів формувального оцінювання в український освітній

простір залишається актуальним завданням, вирішення якого сприятиме підвищенню ефективності мовної підготовки учнів старших класів.

Висновки до розділу 1

У розділі було детально розглянуто теоретичні основи формування та оцінювання рецептивних навичок, а саме аудіювання та читання, у процесі вивчення англійської мови. Було встановлено, що ці види мовленнєвої діяльності є не пасивним сприйняттям, а активними психолінгвістичними процесами, які вимагають залучення когнітивних механізмів, таких як пам'ять, увага та мислення, для ефективного розуміння інформації. Аналіз показав, що аудіювання та читання виступають як ключові компоненти комунікативної компетентності, без яких неможлива повноцінна міжкультурна взаємодія та доступ до освітніх ресурсів. Крім того, були вивчені сучасні теорії та підходи до оцінювання цих навичок учнів старших класів, що дозволило визначити основні критерії, методи та інструменти для об'єктивного вимірювання рівня їх сформованості. Загалом, теоретичний аналіз, проведений у розділі, створив міцний фундамент для подальшого практичного дослідження, спрямованого на розробку та впровадження ефективної методики оцінювання рецептивних навичок учнів.

РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА ІНСТРУМЕНТАРІЮ ДЛЯ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК

2.1 Стандартизовані та альтернативні принципи та підходи до оцінювання аудіювання та читання в сучасній методиці навчання

Оцінювання рецептивних навичок (аудіювання та читання) учнів старшої школи в сучасній українській освітній системі має ґрунтуватися на засадах компетентнісного підходу. Це методологічна вимога, що відображає перехід від оцінювання сукупності знань до оцінювання здатності учня використовувати мову як інструмент для вирішення реальних комунікативних та життєвих завдань. У контексті профільної середньої освіти, яка передбачає підготовку до подальшого професійного чи вищого навчання, оцінювання рецептивних навичок набуває виразного функціонального характеру [24].

Ефективне оцінювання, таким чином, вимагає, щоб завдання були максимально наближені до практичних потреб, тобто учні повинні демонструвати здатність розуміти та інтерпретувати автентичні матеріали, що стосуються, наприклад, їхнього майбутнього профілю або соціально-культурного контексту [29]. Ця орієнтація на функціональність завдань є ключовою ознакою ефективності оцінювання комунікативних навичок. Змістова основа методики навчання іноземних мов в Україні також значною мірою спирається на конструктивістський підхід, який історично був адаптований для формування мовної компетентності, особливо у професійних цілях [21].

На думку В.Г. Редько, оцінювання рецептивних навичок не може відбуватися ізольовано; воно має розглядатися як інтегративна частина ширшої міжкультурної комунікативної компетентності [17]. Використання компетентнісного підходу гарантує, що рецептивні навички оцінюються не лише за правильністю декодування інформації, а й за здатністю учня до адекватної інтерпретації, синтезу та критичного осмислення сприйнятих даних.

Стандартизоване оцінювання рецептивних навичок традиційно

використовується для підсумкового контролю, включаючи поточне бальне оцінювання та зовнішні іспити (НМТ). Цей підхід суворо підпорядковується класичним психометричним принципам, що забезпечують справедливість та порівнянність результатів.

Головними вимогами стандартизованого оцінювання є валідність (вимірювання саме тих знань та навичок, що передбачені навчальною програмою), надійність (стабільність результатів при повторному тестуванні) та об'єктивність (незалежність результату від суб'єктивного ставлення екзаменатора). В українському освітньому контексті ця система оцінювання має узгоджуватися з нормативними документами Міністерства освіти і науки України [20].

Водночас, реалізація оцінювання потребує узгодження між процедурами стандартизованого контролю та принципами бальної системи. Зосередженість переважно на вимірюваних результатах створює певні ризики формалізації процесу, що актуалізує необхідність пошуку балансу між звітністю та підтримкою когнітивного розвитку учнів. Якщо інструменти підсумкового оцінювання не відповідають сучасному змісту навчальних програм або є недостатньо якісними, вони схильні оцінювати лише поверхнєве, фактичне розуміння тексту, ігноруючи критичне осмислення, інтерпретацію підтексту чи використання складних метакогнітивних стратегій [17]. Як наслідок, звуження оцінювальної бази до простих форматів, таких як тести множинного вибору, може орієнтувати педагогічний процес на "натаскування" на тест, що прямо суперечить ідеї розвитку глибоких комунікативних компетенцій, закладених у конструктивістській моделі навчання [21].

Досліджуючи особливості та переваги формуального оцінювання, Підгорна О. та Береговська Т. зазначають, що на противагу стандартизованому підходу, альтернативне оцінювання, або формувальне оцінювання, є стратегією, спрямованою на підвищення рівня навчальних досягнень учнів та покращення якості освіти, що активно впроваджується в Новій українській школі (НУШ) [14]. Формувальне оцінювання є системним підходом і має бути інтегроване в

щоденний навчальний процес.

Підгорна О. та Береговська Т. акцентують, що концептуальна основа формувального оцінювання орієнтована на надання учневі трьох ключових орієнтирів: усвідомлення мети навчання, розуміння поточного рівня досягнень та визначення наступного завдання на шляху до цілі. Це вимагає постійного активного залучення учнів до процесу оцінювання (самооцінювання та взаємооцінювання).

Ключовим принципом формувального оцінювання є зворотний зв'язок – обмін інформацією щодо навчальних досягнень [14]. Змістовний і своєчасний зворотний зв'язок є одним із найефективніших інструментів, що дозволяє учням суттєво випереджати своїх однолітків у навчальному поступі. У контексті рецептивних навичок формувальне оцінювання зміщує пріоритет з вимірювання кінцевого *результату* (чи правильно зрозуміло) на оцінювання *методу* (як було досягнуто розуміння). Це передбачає розвиток метакогнітивних навичок – уміння планувати, регулювати та аналізувати власну діяльність. Усвідомлене використання стратегій слухання та читання позитивно корелює з академічною успішністю та особистісним розвитком. Тому оцінка здатності учня ідентифікувати та коригувати свої стратегії аудіювання чи читання є ознакою високого рівня сформованості навичок. Розвиток таких метакогнітивних стратегій допомагає школярам досягати значно кращих результатів, що вказує на внутрішню мотивацію та вміння вчитися, необхідні для освіти протягом життя [14].

Інструментарій альтернативного оцінювання рецептивних навичок спрямований на діагностику процесу навчання, а не лише на фіксацію його результату, забезпечуючи при цьому активне залучення учнів.

Одним із ефективних діагностичних методів є "Мислення вголос" (Think-aloud). Ця техніка дозволяє педагогу отримати прямий доступ до когнітивних процесів учня під час читання або слухання [56]. Аналіз коментарів учня допомагає виявити, які саме стратегії він використовує (сканування, прогнозування, ігнорування невідомих слів) і в який момент відбувається

стратегічний збій чи успіх.

Крім того, широке застосування знаходять інструменти самооцінювання та взаємооцінювання. Вони можуть бути реалізовані через використання чек-листів стратегій, рефлексивних щоденників, де учні аналізують, наскільки успішно вони застосували ту чи іншу стратегію слухання (наприклад, фокусування на ключових словах), і як це вплинуло на розуміння тексту [31].

Особливе значення в старшій школі має культурно-чутливе оцінювання. Ефективна оцінка повинна використовувати білінгвальні або культурно-лінгвістичні активи учнів. Інструменти мають включати завдання, що вимагають розуміння інформації в умовах міжкультурного спілкування, наприклад, аналіз автентичних медіаматеріалів (реклама, пісні, новини). Успішність у таких завданнях оцінюється не лише за розумінням фактів, а й за адекватною інтерпретацією культурних символів та натяків у тексті чи аудіо. Це посилює зв'язок між мовною компетенцією та соціальною адаптацією, оскільки розвинені рецептивні навички дозволяють бути чутливішими до соціальних сигналів.

Отже, у підрозділі обґрунтовано, що ефективна система контролю рецептивних навичок учнів старшої школи базується на синергії стандартизованих та альтернативних підходів. Якщо перші (тестування, НМТ) гарантують об'єктивність, валідність та відповідність освітнім стандартам, то другі (формувальне оцінювання, техніки «мислення вголос», саморефлексія) забезпечують діагностику когнітивних процесів та розвиток метакогнітивних стратегій. Визначено, що лише гармонійне поєднання цих інструментів у межах компетентнісного підходу дозволяє уникнути формалізації навчального процесу та забезпечує формування не лише тестової грамотності, а й глибинної міжкультурної комунікативної компетентності, необхідної для реального життя.

2.2 Критерії, показники та рівні сформованості рецептивних навичок

Критеріальна база оцінювання рівня володіння іноземними мовами в

Україні ґрунтується на міжнародних стандартах, зокрема на дескрипторах, визначених у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти (CEFR). Ця рамка надає чіткі комунікативні рівні, з якими співвідноситься національна шкала оцінювання.

Практичне оцінювання результатів навчання в середній освіті здійснюється за чотирирівневою шкалою: Високий, Достатній, Середній та Початковий. Ці рівні повинні бути узгоджені з відповідними рівнями CEFR, які є релевантними для старшої школи (зазвичай, B1). Критерії оцінювання рецептивних навичок – "Сприйняття усної інформації та письмових текстів іноземною мовою в умовах безпосереднього й опосередкованого міжкультурного спілкування" – визначені як перша група результатів навчання.

Наявність чітко визначених критеріїв і показників є критично важливою, оскільки вона забезпечує можливість індивідуалізації навчання. Формувальне оцінювання вимагає від педагога гнучкості та здатності адаптувати процес до індивідуальних потреб учнів. Чіткі показники, що розмежовують чотири рівні, дозволяють вчителю точно діагностувати сильні та слабкі сторони кожного учня (відповідь на питання: "Де я зараз?") і відповідно формувати диференційовані завдання, максимізуючи ефективність навчального процесу [2].

Оцінювання аудіювання в старшій школі має фокусуватися на кількох ключових критеріях, які відображають не лише фактичне розуміння, але й складніші когнітивні та соціальні аспекти сприйняття інформації [17].

Ключові критерії оцінювання аудіювання на думку Редько В. Г та інших:

1. Повнота та Глибина Розуміння вимірює здатність виділяти основну думку, ключові деталі, послідовність подій, а також розрізняти важливу та другорядну інформацію у складних текстах.
2. Інтерпретація та Осмислення: здатність розуміти прихований зміст (підтекст), наміри, ставлення, емоційний тон мовця та його точку зору.
3. Сприйняття в умовах Міжкультурної Комунікації: здатність розуміти усну інформацію в умовах безпосереднього або опосередкованого спілкування, що вимагає орієнтації у соціокультурних стосунках.

Показники Високого рівня сформованості навичок аудіювання характеризуються здатністю учня уважно сприймати та розуміти складну, неадаптовану усну інформацію. Учень має бути здатним швидко орієнтуватися у взаєминах між учасниками комунікації та розуміти підтекст, навіть якщо мовлення не є ідеальним або містить значні культурні відсилання. Дослідження підтверджують, що добре розвинені рецептивні навички істотно впливають на соціальну компетентність, підвищуючи чутливість до соціальних сигналів, що допомагає уникати конфліктів та непорозумінь [33].

Таким чином, критерії аудіювання на високих рівнях повинні мати показники, які вимірюють здатність учня зчитувати контекстуальні та невербальні сигнали (інтонація, ставлення), що вказує на його здатність ефективно функціонувати в міжкультурному середовищі.

Оцінювання читання у старшій школі виходить за рамки простого декодування тексту. Воно вимагає оцінки когнітивної гнучкості та здатності до критичного мислення.

Ключові критерії оцінювання читання [60]:

1. Стратегічна Компетентність: здатність свідомо обирати та ефективно застосовувати різні стратегії читання (наприклад, швидке сканування для пошуку фактів, вибіркове читання для загального ознайомлення, інтенсивне вивчення для глибокого аналізу) залежно від функціональної мети.
2. Глибинне та Критичне Розуміння: здатність опрацьовувати значні обсяги складних, часто неадаптованих текстів (публіцистичних, наукових, фахових). Це включає розуміння логічної структури, аргументації, критичну оцінку достовірності джерел, а також інтеграцію інформації, отриманої з різних частин тексту.
3. Метакогнітивна Обізнаність: здатність рефлексувати над власним процесом читання.

Сучасна методика, зорієнтована на формувальне оцінювання, підкреслює необхідність оцінювати процес читання [31]. Це означає, що показники сформованості читання на Достатньому та Високому рівнях мають включати не

лише *що* учень зрозумів, але й *як* він діяв. Здатність учня моніторити свої стратегії та усвідомлено оцінювати, як використання конкретних тактик (наприклад, ігнорування невідомої лексики для збереження швидкості читання) вплинуло на кінцевий результат, є критично важливою [59]. Це є проявом розвитку навичок саморегуляції, які, за висновками міжнародних експертів, значно підвищують навчальні досягнення.

Характеристика національних рівнів сформованості рецептивних навичок чітко розмежовується на основі складності матеріалу, глибини розуміння та, що найважливіше, рівня автономності учня в застосуванні стратегій.

Високий рівень

Учень демонструє повне, глибоке та критичне розуміння будь-якої складної усної чи письмової інформації. До матеріалів відносяться неадаптовані, спеціалізовані або фахові тексти, а також аудіоматеріали, що містять складні культурні відсилання чи аргументовані дискусії. Учень уважно сприймає й розуміє усну інформацію в умовах опосередкованого міжкультурного спілкування. На цьому рівні виявляються високорозвинені метакогнітивні навички: учень повністю автономний, здатний до самодіагностики та ефективної корекції своїх стратегій сприйняття. Цей рівень відповідає вимогам B2/C1 за CEFR. Головною ознакою є автономія та саморегуляція, що є необхідною умовою для успішного навчання протягом життя.

Достатній рівень

Учень демонструє добре розуміння основного змісту та більшості деталей складних, але не завжди вузькоспеціалізованих текстів. Самостійно обирає та застосовує більшість рецептивних стратегій, але може мати труднощі з інтерпретацією дуже тонких філософських, культурних чи ідіоматичних нюансів без допомоги. Хоча учень є самостійним, він може потребувати епізодичного контролю чи консультацій. Цей рівень відповідає рівню B2 за CEFR.

Середній рівень

Учень розуміє лише загальний зміст та ключові факти нескладних автентичних або адаптованих текстів та аудіоматеріалів. Здатність до глибокого

критичного осмислення чи інтерпретації обмежена. Стратегії аудіювання чи читання використовуються переважно за прямою вказівкою вчителя, а не свідомо. Автономність обмежена. Цей рівень відповідає рівню B1 за CEFR.

Початковий рівень

Учень здатний зрозуміти лише елементарні, чітко структуровані повідомлення та короткі, сильно адаптовані тексти, що стосуються загальновідомих тем. Виявлені труднощі з розумінням навіть основної інформації, особливо якщо вона подана в швидкому темпі або містить незнайому лексику. Учень не здатен до саморегуляції і потребує постійної зовнішньої допомоги та детальних інструкцій для виконання навіть простих рецептивних завдань.

Аналіз методологічних підходів до оцінювання рецептивних навичок учнів старших класів підтверджує незворотність переходу до комплексної моделі оцінювання, яка поєднує стандартизовані (сумативні) вимоги до об'єктивності та надійності з принципами формульовального оцінювання, орієнтованого на процес.

Ключовий висновок полягає у необхідності переорієнтації оцінювання від простого вимірювання лінгвістичної точності до оцінки функціональності та метакогнітивної обізнаності. Оскільки оцінювання відбувається в контексті профільної школи, завдання мають бути максимально наближені до фахової комунікації, вимагаючи не лише розуміння, а й критичної оцінки складних, неадаптованих матеріалів.

Для забезпечення високої якості оцінювання рецептивних навичок необхідно:

Інтегрувати культурно-чутливі інструменти:

Застосовувати завдання, що вимагають розуміння культурних нюансів та соціальних сигналів, які є показником високого рівня рецептивної та соціальної компетентності [29].

Пріоритезувати автономію:

На рівні критеріїв і показників, ключовим дескриптором має стати здатність учня до саморегуляції – моніторингу, діагностики та корекції власних

стратегій аудіювання та читання. Саме ця здатність є головною якісною відмінністю між Достатнім та Високим рівнями сформованості навичок [13].

Використовувати діагностичні методики:

Активно впроваджувати такі інструменти, як самооцінювання, рефлексивні щоденники та, за можливості, техніку "Мислення вголос", для отримання змістовного зворотного зв'язку щодо процесу сприйняття інформації, що є найбільш ефективною стратегією для підвищення навчальних досягнень [32; 57].

Оцінювання рецептивних навичок іноземної мови у старшій школі базується на гармонізації національних критеріїв з міжнародними стандартами, зміщуючи акцент із простого розуміння змісту на перевірку критичного мислення та стратегічної компетентності. Визначальним показником високого рівня володіння мовою стає автономність учня та його здатність до саморегуляції, що вимагає впровадження комплексної моделі оцінювання. Така система має інтегрувати аналіз процесу сприйняття, урахування міжкультурного контексту та розвиток метакогнітивних умінь, необхідних для ефективної роботи зі складними, неадаптованими текстами.

2.3 Типологія завдань для перевірки аудіювання та читання

Оцінювання рецептивних навичок (аудіювання та читання) у старшій школі вимагає чіткої методологічної основи, що ґрунтується на принципах об'єктивності, систематичності, плановості та відкритості. Принцип об'єктивності є фундаментальним, оскільки він передбачає, що оцінювання має здійснюватися відповідно до чітких вимог, критеріїв і правил, що виключає суб'єктивне тлумачення результатів [22]. В контексті рецептивної діяльності, це досягається переважно через використання стандартизованих завдань із закритим форматом відповіді (Multiple Choice Questions, True/False/Not Stated), які мінімізують вплив рейтера на надійність результатів.

Українська педагогічна практика визначає чотири рівні навчальних

досягнень, яким відповідає 12-бальна шкала оцінювання: початковий (1–3 бали), середній (4–6 балів), достатній (7–9 балів) та високий (10–12 балів) [13]. Ефективна типологія завдань для старшої школи, орієнтована на рівень A2+-B1, повинна забезпечувати чітку диференціацію між цими рівнями. Хоча конкретні деталізації критеріїв оцінювання за Наказом МОН №1093 для старшої школи можуть бути недоступні у відкритих джерелах, методологічна розробка повинна ґрунтуватися на принципі підвищення когнітивної складності завдань, особливо для досягнення Достатнього та Високого рівнів [16]. Це означає, що типологія завдань має охоплювати не лише поверхнєве розуміння фактів, але й здатність учнів до висновків, інтерпретації та критичного аналізу.

Класифікація завдань для перевірки аудіювання традиційно ґрунтується на когнітивній меті, яку ставлять перед учнем. Ця ієрархія забезпечує систематичний підхід до оцінювання і відповідає поступовому зростанню рівня навчальних досягнень.

1. Глобальне аудіювання (Listening for Gist) [7]. Цей тип завдань спрямований на усвідомлення загального змісту повідомлення. Завдання на глобальне аудіювання відповідають переважно Початковому та Середньому рівням навчальних досягнень. Вони перевіряють здатність учня визначити основну тему, мету повідомлення або ідентифікувати спікерів та ситуацію спілкування.
 - *Формати:* Визначення найкращого заголовка; зіставлення коротких уривків з відповідними зображеннями чи ситуаціями; визначення того, чи є текст новиною, рекламою чи діалогом.
2. Детальне аудіювання (Listening for Specific Information) [7]. Основною метою є повне усвідомлення всіх деталей, подробиць та фактичної інформації, яку містить повідомлення. Ці завдання відповідають Середньому та Достатньому рівням. На рівні B1 учні мають вміти ідентифікувати ключові слова, дати, числа та конкретні аргументи.
 - *Формати:* True/False/Not Stated (з особливою увагою до 'Not Stated', що вимагає розрізнення відсутності інформації від наявності протилежної);

заповнення пропусків (Gap Filling), де пропущено конкретні фактичні дані; множинний вибір (Multiple Choice) для фіксації фактів.

3. Критичне та Інтерпретаційне аудіювання (Critical/Inferential Listening) [7]. Це найскладніший рівень, який вимагає від учня не лише фіксації почутого, але й визначення власного ставлення до почутого, здатності робити висновки та розпізнавати прихований зміст, наміри мовця та його емоції. Цей тип завдань є ключовим для оцінювання Достатнього та Високого рівнів.

- Важливо, що ефективне критичне слухання виключає таку поведінку, як зміна теми розмови або переведення уваги на власний досвід, оскільки це порушує активну взаємодію з повідомленням. Учням рівня B1 необхідно вміти ігнорувати дистрактори та розпізнавати іронію, натяки або непряме вираження позиції.
- *Формати:* Вибір варіанта, що найкраще описує тон чи мету мовця; ідентифікація, яка з поданих тез є наслідком почутого, але не висловлена прямо.

Оцінювання читання у старшій школі також базується на перевірці різних стратегій роботи з текстом, переходячи від поверхневого розуміння до глибокого аналізу.

1. Ознайомлювальне читання (Skimming). Це швидке переглядання тексту для виділення основної ідеї або структури. Це початкова стратегія, яка допомагає зорієнтуватися у великому обсязі інформації.
 - *Формати:* Зіставлення заголовків (Matching Headings) з параграфами тексту; швидке визначення типу тексту (наукова стаття, новинний репортаж, блог).
2. Пошукове читання (Scanning). Стратегія спрямована на швидкий пошук конкретної, потрібної інформації (імен, дат, визначень).
 - *Формати:* Знаходження конкретного факту, що відповідає запитанню.
3. Інтенсивне (Детальне) читання. Потребує глибокого опрацювання тексту для повного розуміння лексико-граматичних зв'язків та структури. Це ключова навичка для Середнього та Достатнього рівнів.

- *Формати:* Заповнення пропусків у тексті (Gapped Text) словами з варіантів; множинний вибір, який перевіряє розуміння функціональних зв'язків між реченнями.

4. Читання з висновками (Inferential Reading). Цей тип завдань є вирішальним для оцінювання Високого рівня. Він вимагає від учня застосування критичного мислення для виведення непрямой інформації, оцінки позиції автора та імплікацій, які не викладені у тексті прямо.

- Для старшої школи, на відміну від базової освіти, де часто використовуються репродуктивні завдання (як-от виразне читання чи складання кросвордів), акцент зміщується на аналітичні та критичні завдання, що вимагають оцінки достовірності інформації або розуміння сарказму [7].
- *Формати:* Питання типу "Що, ймовірно, мав на увазі автор, коли сказав...?"; вибір резюме, яке найкраще відображає підтекст тексту.

Сучасна педагогічна парадигма вимагає не лише сумативного контролю, але й активного впровадження формувального оцінювання, яке визнане однією з найефективніших стратегій для підвищення успішності та розвитку метакогнітивних навичок учнів [14]. Формувального оцінювання сприяє розвитку здатності до саморегуляції, що може пришвидшити навчальний прогрес учнів.

Типологічна модель рецептивних завдань для старшої школи повинна інтегрувати формувальне оцінювання, щоб учні відповідали на три ключові запитання: яка моя ціль, де я зараз на шляху до неї, і яке в мене наступне завдання [14].

Типи інтегрованих завдань:

1. Рефлексивні чеклісти стратегій:

Після виконання стандартного завдання на аудіювання чи читання (наприклад, Detailed Listening), учень отримує чекліст, де він має позначити, яку саме стратегію він використав для пошуку відповіді (наприклад, "фокусувався на ключових словах", "перекладав кожне речення", "звертав увагу на інтонацію").

Це допомагає учневі усвідомити процес, а не лише результат.

2. Завдання на виявлення дистракторів:

Замість простого вибору правильної відповіді у множинному виборі, учень має додатково обґрунтувати, чому дві інші відповіді є *неправильними* або *відволікаючими*. Це перевіряє не лише розуміння правильного змісту, але й здатність ігнорувати надлишкову або неправдиву інформацію, що є важливою ознакою зрілого рецептивного рівня.

3. Партнерське оцінювання стратегій (Peer Assessment):

Учні обмінюються виконаними завданнями (з підкресленими доказами у тексті) та надають один одному зворотний зв'язок, фокусуючись на ефективності використаних стратегій. Такий механізм зворотного зв'язку, що відбувається між учнями, є високоцінним для навчання.

Висновки до розділу 2

Оцінювання рецептивних навичок у старшій школі вимагає комплексної методології, заснованої на компетентнісному підході. Ця модель поєднує вимоги стандартизованого (сумативного) оцінювання (СО) щодо об'єктивності та надійності (для тематичного контролю та НМТ) із принципами формувального оцінювання (ФО), орієнтованого на процес навчання.

Ключовий зсув полягає в переході від простого вимірювання лінгвістичної точності до оцінки функціональності – здатності учня критично осмислювати та інтерпретувати складні, автентичні та професійно-орієнтовані матеріали. Необхідно підтримувати баланс, оскільки надмірний акцент на простих форматах СО може призводити до фокусування на "натаскуванні" замість розвитку глибоких комунікативних компетенцій.

Критеріальна база оцінювання ґрунтується на стандартах CEFR (B1–B2), а показники диференціюються за чотирма національними рівнями. Для досягнення Достатнього та Високого рівнів критично важливими є критерії Інтерпретації та Осмислення (розуміння підтексту, ставлення автора) та Сприйняття в умовах Міжкультурної Комунікації (розуміння соціокультурних

сигналів). Типологія завдань повинна систематично нарощувати когнітивну складність, охоплюючи всі види аудіювання та читання: від Глобального/Ознайомлювального до Критичного та Інтерпретаційного.

Ключовим пріоритетом педагогічних умов є розвиток метакогнітивної обізнаності та автономії учнів. Це досягається через активне впровадження діагностичних методик ФО, таких як самооцінювання, взаємооцінювання та, за можливості, техніка "Мислення вголос".

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНИЦЬКО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЦЕПТИВНИХ НАВИЧОК

3.1 Методологія організації педагогічного експерименту

Методологічною основою даного розділу є педагогічний експеримент, що є науково поставленим дослідом, спрямованим на пошук нових, ефективніших способів розв'язання педагогічної проблеми. Основна мета дослідження полягала в експериментальній перевірці та обґрунтуванні вищої ефективності комунікативно-орієнтованої методики оцінювання рецептивних навичок (аудіювання та читання) учнів старших класів (рівень B1) порівняно з традиційним репродуктивним підходом.

На основі теоретичних засад, викладених у попередніх розділах роботи, було сформульовано гіпотезу: запровадження комунікативно-орієнтованої методики оцінювання, яка інтегрує автентичні, тематично об'єднані джерела та акцентує увагу на критичному сприйнятті інформації та синтезі, призведе до статистично значущого підвищення рівня сформованості рецептивних навичок учнів 11-х класів порівняно з контрольною групою, де застосовувалася стандартизована, репродуктивна методика.

Досягнення поставленої мети вимагало вирішення низки послідовних завдань:

- 1) забезпечити організаційну та методологічну валідність експерименту шляхом вибору однорідної групи та чіткого визначення критеріїв;
- 2) розробити комплекс завдань для Пре-тесту та Пост-тесту на рівні B1, використовуючи єдину актуальну тематику;
- 3) детально описати та реалізувати відмінності у методиках оцінювання для порівнюваних груп;
- 4) здійснити кількісний та якісний аналіз отриманих результатів, використовуючи показники динаміки прогресу для доведення ефективності

експериментальної методики.

Педагогічний експеримент проводився на базі коледжу серед учнів 11-го класу. Загальна кількість учасників, які брали участь у дослідженні, становила $N=27$. Усі учні належали до однієї вікової когорти (16–17 років) та мали підтверджений рівень володіння англійською мовою B1 (Intermediate) за шкалою CEFR.

Для забезпечення наукової об'єктивності результатів, вибірка була поділена на дві порівняльні групи, що формує контрольовані умови дослідження. Це мінімізує вплив зовнішніх факторів на динаміку навчання.

- **Контрольна Група (КГ):** До неї увійшли $N=13$ учнів. Навчальний процес у цій групі, а також методика поточного та підсумкового оцінювання рецептивних навичок, залишалися традиційними (орієнтованими на репродукцію та стандартизовані закриті тести).
- **Експериментальна Група (ЕГ):** До неї увійшли $N=14$ учнів. У цій групі застосовувалася розроблена комунікативно-орієнтована методика оцінювання, яка стимулювала глибинне розуміння та критичний аналіз автентичних джерел.

Поділ груп на майже рівні частини ($N=13$ та $N=14$) та забезпечення єдиного початкового рівня (B1) є необхідною передумовою для валідності порівняння динаміки прогресу. Це гарантує, що будь-яка статистично значуща різниця в кінцевих результатах може бути прямо віднесена до впливу запровадженої експериментальної методики.

Таблиця 3.1. Порівняльна Характеристика Вибірки Дослідження

Параметр	Контрольна Група (КГ)	Експериментальна Група (ЕГ)
Кількість учнів (N)	13	14
Клас, вік	11-й, 16–17 років	11-й, 16–17 років
Середній рівень володіння мовою	B1 (Intermediate)	B1 (Intermediate)
Застосовувана методика оцінювання	Традиційна (репродуктивно-орієнтована)	Експериментальна (комунікативно-орієнтована)

Оцінювання рецептивних навичок проводилося відповідно до 12-бальної шкали, що використовується в українській системі середньої освіти. Кількісний вимір успішності був стандартизований, де, згідно з критеріями, 12 балів присвоюється за 92–100% правильності виконання завдань, 10 балів – за 84–91%, а 7 балів – за 60–67%. Це забезпечує чітку метрику для обчислення середніх балів та подальшого статистичного аналізу.

Якісний вимір оцінювання ґрунтувався на визначенні рівня сформованості комунікативної компетенції, зокрема здатності до гнучкого та ефективного використання мови.

- **Високий рівень (10–12 балів):** Учень не лише розпізнає та локалізує інформацію, але й уміє гнучко та ефективно користуватися мовними та мовленнєвими засобами, демонструючи повне розуміння прослуханого/прочитаного, а також здатність до інтерпретації та синтезу інформації.
- **Достатній рівень (7–9 балів):** Учень розуміє основну ідею та більшість деталей, але може мати труднощі з оперуванням імпліцитною інформацією чи її глибоким аналізом.

Інструментарій дослідження (Пре-тест та Пост-тест) був розроблений як

комплексний тест на 12 балів, що включав рівнозначні частини аудіювання та читання (по 6 балів за кожною). Використання автентичних матеріалів підвищувало екологічну валідність тесту, оскільки оцінювалися навички, релевантні для реального життя та подальшої освіти. Тематика тестів була єдиною: "The future of technology and digital habits".

Ключова методологічна відмінність буде реалізована через структуру та когнітивну складність завдань у Пост-тесті та впродовж формувального етапу (поточного контролю).

1. Методика Контрольної Групи (КГ): Репродуктивна Валідність

Методика оцінювання в КГ фокусуватиметься виключно на репродуктивній валідності, тобто на здатності учня механічно знайти та відтворити конкретні факти чи лексичні одиниці з прослуханого/прочитаного джерела.

- Тип завдань: Майже 100% оцінювальних завдань матимуть закритий формат: Multiple Choice, True/False, заповнення пропусків (*Gap-filling*) точними словами з тексту, зіставлення заголовків із параграфами.
- Оцінюваний процес: Оцінюватися буде лише "продукт" сприйняття – правильність відповіді на запитання, що перевіряє локалізацію інформації.
- Обмеження: Ця методика перевірятиме лише базові навички рівня B1, але не стимулюватиме розвиток критичного мислення, інференції (виведення прихованого змісту) та синтезу.
- Приклад: У завданні з аудіювання КГ виконуватиме вправу *Gap-filling* на 2 бали, де потрібно вписати 4 точні слова з аудіозапису, що описують недоліки ІІІ. Оцінюватися буде точність відтворення лексики.

2. Методика Експериментальної Групи (ЕГ): Комунікативно-орієнтована Валідність

Методика оцінювання в ЕГ базуватиметься на принципах комунікативної валідності, де рецептивні навички розглядатимуться як інструмент для подальшої обробки та використання інформації. Оцінювання фокусуватиметься на глибинному розумінні та вмінні трансформувати отриману інформацію.

- Тип завдань: Лише 50% завдань становитимуть закриті формати, що забезпечить вимірювання базового рівня. Решта 50% складатиметься з аналітичних та комунікативно-спрямованих відкритих завдань (наприклад, написання короткого узагальнення, критична рефлексія, пояснення причинно-наслідкових зв'язків).
- Оцінюваний процес: Оцінюватися буде "процес" розуміння – здатність учня інтерпретувати, синтезувати та обґрунтовувати свою позицію на основі джерела.
- Переваги: Така структура стимулюватиме учнів до активного, когнітивно складного опрацювання матеріалу, що сприятиме формуванню Високого рівня комунікативної компетенції.
- Приклад: У завданні з аудіювання ЕГ виконуватиме завдання на Критичну Рефлексію (*Short Answer*) на 2 бали. Учні повинні будуть пояснити у 2-3 реченнях, чому упередженість ШІ становить більший ризик, ніж втрата робочих місць, використовуючи мову для синтезу та обґрунтування ("*Briefly explain... why AI bias poses a greater long-term risk...*"). Це вимагатиме гнучкого використання мовних засобів для демонстрації глибинного розуміння.

Таким чином, інструментарій Пост-тесту буде ідентичним за тематикою та джерелами для обох груп, але суттєво відрізнятиметься за акцентом та когнітивною складністю оцінювальних завдань. Ми очікуватимемо, що саме завдяки цій різниці ЕГ покаже статистично значущий приріст у якісних показниках сформованості рецептивних навичок.

Розроблений комплекс вправ для учнів старших класів (рівень A2+-B1) відповідає принципам систематичності та плановості. Він має забезпечувати валідність оцінювання шляхом послідовного нарощування когнітивної складності завдань, що корелюють з чотирма рівнями навчальних досягнень. Для забезпечення мотиваційної складової, теми завдань є актуальними для підлітків (наприклад, віртуальна реальність, фейкові новини, екологічні тренди).

Комплекс включає:

1. **Діагностичні та формувальні вправи:** використовуються на етапах закріплення матеріалу та спрямовані на процес навчання (Таблиця 3).
2. **Контрольні (сумативні) вправи:** використовуються для тематичного контролю, що є обов'язковим видом оцінювання, та спрямовані на фіксацію досягнень за 12-бальною шкалою (Таблиці 1 та 2).

Урок контролю, як форма сумативного оцінювання, повинен чітко дотримуватися інструкцій, забезпечуючи відкритість та прозорість процедури. Завдання охоплюють перехід від базового розуміння (A2+) до впевненого рівня B1, включаючи елементи критичного та інтерпретаційного аналізу.

Аудіювання: Тематичний контроль (15 хвилин)

Текст для аудіювання (рівень B1): Короткий (2 хвилини) діалог підлітків, які обговорюють, як вони курують своє життя в Інтернеті, порушуючи питання автентичності та тиску соціальних мереж, що перегукується з темою сумнівів у правдивості контенту.

Таблиця 3.2. : Фрагмент Уроку Контролю (A2+-B1): Оцінювання Аудіювання

Етап уроку	Активність Учні та Очікувані Результати	Мета Вправи / Рівень Навички
Організація та інструктаж (2 хв).<i>Вчитель:</i> "Good morning. We are starting our thematic assessment in Listening. You have exactly 15 minutes. The tasks are graded by difficulty: Task 1 checks the main idea, and Task 2 requires you to identify opinions and conclusions. Please ensure you put only your final answers on the provided sheet. Are the instructions clear for everyone?"	Учні концентруються, перевіряють розуміння інструкцій. Вони отримують бланк відповідей та розуміють критерії, що забезпечує прозорість процесу.	Забезпечення об'єктивності та плановості оцінювання.

Перше прослуховування (4 хв). https://youtu.be/cLFMBT1Ayls?si=Fx2qT45PDpJPzOC5 <i>Вчитель:</i> "First listening. Focus on the general idea: what is the main purpose of the conversation (to inform, to debate, or to share personal experiences)? Attempt to answer questions 1–3 (Global/Detailed)."	Учні слухають, намагаються зрозуміти глобальний зміст та фіксують основні факти. Результат: попередня фіксація відповідей на завдання Початкового/Середнього рівня.	Глобальне розуміння (Listening for Gist).
Перерва (1 хв).<i>Вчитель:</i> "You have a minute to read questions 4–6 again. Pay attention to the phrases in the options that use modal verbs (must, might) or strong adjectives (terrible, fantastic). These are clues for critical listening."	Учні переглядають завдання, фокусуючись на елементах, що вимагають інтерпретації.	Підготовка до критичного сприйняття та роботи з прихованим змістом.

Друге прослуховування (4 хв). https://youtu.be/cLFMBT1Ayls?si=Fx2qT45PDpJPzOC5 <i>Вчитель:</i> "Second time listening. Use this opportunity to confirm your initial answers and find the subtle clues for the opinion-based questions (4–6). These answers are often implied, not stated directly."	Учні уточнюють деталі (детальне аудіювання) та фіксують ставлення спікерів, роблячи висновки, необхідні для Достатнього/Високого рівня.	Детальне та критичне аудіювання.
Завершення та збір (2 хв).<i>Вчитель:</i> "Check your sheet for completeness. Ensure all questions are answered, even if you are unsure. Hand over your work now. Time is strict."	Учні завершують роботу, здають контрольні листи, фіксуючи сумативний результат.	Фіксація результату відповідно до 12-бальної шкали.

Читання: Тематичний контроль (20 хвилин)

Текст для читання (рівень B1): Коротка стаття (300–350 слів) про вплив штучного інтелекту на освіту, що містить статистичні дані та різні точки зору

експертів.

Таблиця 3.3. : Фрагмент Уроку Контролю (A2+-B1): Оцінювання Читання

Етап уроку	Активність Учнів та Очікувані Результати	Мета Вправи / Рівень Навички
Вступ та інструктаж (2 хв). <i>Вчитель:</i> "You have two sections for reading assessment: Matching Headings (Task 1) and complex Multiple Choice (Task 2). Task 2 includes questions on implied meaning. Total time: 20 minutes. Begin by quickly reading the entire text once."	Учні ознайомлюються з обсягом роботи. Розуміння диференціації завдань допомагає обрати правильну стратегію.	Підготовка до диференційованого застосування стратегій читання.

Завдання на Skimming (8 хв). https://edtechmagazine.com/k12/article/2024/09/ai-education-2024-educators-express-mixed-feelings-technologys-future-perfcon <i>Вчитель:</i> "Read the article headers (i-vi). Then quickly read paragraphs A-D to find the main idea of each section. Remember, this is <i>Skimming</i>: read the first and last sentence of each paragraph carefully. Choose the best match."	Учні швидко пробігають текст, співвідносять абзаци з головною ідеєю (Пошукове та Ознайомлювальне читання).	Оцінювання глобального розуміння тексту (Середній рівень).
---	---	---

Завдання на Inferencing (10 хв).<i>Вчитель:</i> "Now, move to questions 5-8. These require you to read carefully and make logical conclusions based on the author's arguments and implied tone. For example, question 7 asks for the author's <i>attitude</i>, not a stated fact. Which option is supported by the overall context, even if it's not stated directly?"	Учні здійснюють інтенсивне читання, фокусуючись на виведенні непрямой інформації.	Оцінювання інтерпретаційного та критичного читання (Високий рівень).
Завершення (1 хв).<i>Вчитель:</i> "Make sure you haven't left any question unanswered. Remember, in closed formats, guessing can be better than skipping."	Учні швидко перевіряють роботу.	Самоконтроль та завершення сумативного етапу.

Формувальне оцінювання найефективніше впроваджується в рамках комбінованого уроку, де воно слугує не для виставлення балів, а для корекції стратегій. Формувального оцінювання розвиває здатність учнів до навчання та підвищує їхню внутрішню мотивацію.

Аудіювання: Focus on Distractors (30 хвилин)

Контекст: урок спрямований на відпрацювання навички розпізнавання неправильних варіантів відповідей у множинному виборі. Більше про роздатковий матеріал та гайд для вчителя у Додатку Б.

**Таблиця 3.4. : Сценарій Комбінованого Уроку (A2+-B1): Формувальне
Оцінювання Аудіювання**

Етап уроку	Активність Учні та Очікувані Результати	Мета Вправи / Рівень Навички
Постановка цілі та критеріїв (3 хв).<i>Вчитель:</i> "Our goal today is to master the ability to spot <i>distractors</i>—the wrong answers that sound correct. Наша ціль: навчитися пояснювати, чому варіанти А і В є неправильними (Додаток Б). Критерій успіху: я можу пояснити стратегічну помилку, допущену моїм партнером, і вказати на конкретний елемент у записі (слово чи тон), що її спростовує."	Учні формулюють мету та усвідомлюють критерії успіху. Це забезпечує фокус на процесі, а не лише на результаті.	Навчання саморегуляції та постановка чіткої цілі.

Самостійна робота з аудіо (10 хв). https://www.bbc.co.uk/learningenglish/features/6-minute-english/ep-210819 <i>Вчитель:</i> "Listen to the recording about future travel trends twice. Answer questions 1–4 (Multiple Choice). After the second listening, у зошиті поруч із кожним неправильним варіантом коротко напишіть, чому ви вважаєте його дистрактором (наприклад: 'Wrong detail', 'Too general', 'Opposite meaning')."	Учні слухають та відповідають. Вони фіксують не лише правильну відповідь, але й аналізують процес мислення щодо дистракторів.	Діагностика (де я зараз?) та формування метакогнітивних навичок.
---	--	---

Взаємооцінювання (Peer Feedback) (12 хв). <i>Вчитель:</i> "Switch papers. Review your partner's обґрунтування дистракторів. Якщо ви помітили, що партнер обрав неправильну відповідь, допоможіть йому, використовуючи фрази: 'Я вважаю, ти помилився, бо в записі чітко сказано "it was expensive but fun", а ти обрав 'cheap'. Тобі потрібно більше уваги приділяти прислівникам, які змінюють сенс'."	Учні отримують якісний, сфокусований на стратегії зворотний зв'язок. Такий зворотний зв'язок є важливим інструментом для навчального прогресу.	Корегування помилкових стратегій та глибинне розуміння мовних елементів.
---	---	---

Рефлексія та визначення наступного кроку (5 хв).<i>Вчитель:</i> "Open your notebooks. Напишіть два речення: 'Сьогодні мені вдалося... (наприклад, добре ігнорувати несуттєві деталі). Мій наступний крок на шляху до B1 – це... (наприклад, зосереджуватись на тоні мовця, щоб краще зрозуміти його ставлення)'. Ми перевіримо це на наступному уроці."	Учні формують індивідуальний план навчання, що підвищує їхню відповідальність за власний освітній процес.	Визначення наступного завдання та розвиток самомотивації.
---	--	--

Якість зворотного зв'язку є критично важливою у процесі оцінювання. Міжнародні дослідження підтверджують, що надання змістовного зворотного зв'язку може забезпечити значне випередження у навчальному прогресі. При оцінюванні рецептивних навичок у старшій школі зворотний зв'язок має бути не лише оцінним (бал), але й діагностичним, орієнтованим на коригування стратегій.

1. Діагностичне коментування стратегій. Навіть після сумативного тестування (Таблиці 1, 2) вчитель повинен надавати коментарі, прив'язані до типів завдань. Наприклад, якщо учень отримав високий бал за глобальне аудіювання, але низький за критичне, коментар має бути: "Ваше глобальне

розуміння високе, але для досягнення Високого рівня (10-12 балів) потрібно тренувати розпізнавання прихованих натяків та іронії (Inferencing), оскільки тут допущено 80% помилок." Це допомагає учневі усвідомити, що саме йому вдається, а над чим потрібно працювати.

2. Прозорість критеріїв. Учні повинні чітко розуміти, як їхні досягнення (глобальне, детальне, критичне розуміння) корелюють з рівнями Початковий, Середній, Достатній та Високий. Прозорість і відкритість методики оцінювання є обов'язковим принципом.
3. Використання інструментів самоконтролю. Педагогічні умови передбачають, що вчитель повинен бути рольовою моделлю та стимулювати учнів до самооцінки. Надання учням після тестування стандартизованих "бланків самоконтролю" або анкет для оцінки власної ефективності допомагає їм брати відповідальність за свій прогрес і розвивати метакогнітивні здібності.

Отже, ефективний зворотний зв'язок виходить за межі простого балу, вимагаючи діагностичного коментування, прив'язаного до прозорих критеріїв, та інтеграції інструментів самоконтролю для розвитку метакогнітивних навичок і свідомого управління навчальним прогресом учнів.

3.2 Реалізація експериментальної методики в навчальному процесі

На першому етапі експерименту, констатувальному зрізі, було проведено Пре-тестування в обох групах. Мета цього зрізу полягала у підтвердженні початкової однорідності КГ та ЕГ за рівнем В1. Завдання, що використовувалися на цьому етапі, були виключно стандартизованого репродуктивного характеру (вибір однієї правильної відповіді, позначення "True/False"), спрямовані на вимірювання базового рівня сформованості рецептивних навичок. Це дозволило отримати вихідні дані для подальшого аналізу динаміки.

Протягом формувального етапу (чотири тижні) зміст навчального

матеріалу (тексти для читання та аудіозаписи) був ідентичним для обох груп, сфокусованим на темі "Technology". Однак методики оцінювання, що використовувалися для поточного контролю, а також тип навчально-оцінювальних завдань, що формували навички, суттєво різнилися.

А. Методика Контрольної Групи (КГ) – Традиційна (Репродуктивна)

У КГ оцінювання зосереджувалося на механічному запам'ятовуванні та локалізації конкретних фактів у тексті чи аудіо. Перевага надавалася завданням закритого типу (Multiple Choice, True/False, заповнення пропусків точними словами з джерела), які не вимагали інтерпретації чи трансформації інформації. Оцінювання тут функціонувало як фінальний контроль, де вимірювався лише "продукт" – кількість правильних відповідей. Ця методика перевіряє базову компетентність B1, але не стимулює учнів до розвитку критичного мислення та глибинного, комунікативно-спрямованого розуміння.

Б. Методика Експериментальної Групи (ЕГ) – Комунікативно-орієнтована (Інтегрована)

Методика ЕГ була розроблена на принципах комунікативного оцінювання, де рецептивна діяльність розглядається як інструмент для подальшої комунікації. Оцінювання фокусувалося на навичках глибинного розуміння, здатності критично аналізувати ставлення автора та синтезувати отриману інформацію.

Для досягнення цієї мети у комплексі оцінювальних завдань ЕГ лише 50% становили закриті завдання. Решта 50% складалася з аналітичних та комунікативно-спрямованих відкритих завдань (наприклад, написання короткого узагальнення, пояснення причинно-наслідкових зв'язків, висловлення власного ставлення на основі прочитаного/прослуханого). Завдання такого типу вимагають від учня не просто знайти факт, а використати мову для демонстрації розуміння та інтерпретації. Таким чином, оцінка заохочує учня до активного, когнітивно складного опрацювання матеріалу, що підвищує гнучкість мовленнєвих навичок.

Контрольний зріз проводився із застосуванням ідентичних для обох груп

автентичних джерел, але з різним акцентом у формулюванні оцінювальних завдань, щоб виміряти ефективність запроваджених методик. Максимальний бал: 12 (по 6 за аудіювання та читання).

Частина I: Аудіювання (Listening Comprehension)

Тема: AI: Advantages and Disadvantages.

Аудіозапис прослуховується двічі. [30]

№	Завдання та Тип Вправи	Фокус перевірки	Бали (Макс. 6)	Групи, що виконують
1.	True/False (4 твердження про переваги ІІІ: охорона здоров'я, мовний бар'єр).	Локалізація конкретної інформації.	2 бали	КГ та ЕГ
2.	Gap-filling (Доповнити 4 речення, що описують недоліки ІІІ, точними словами з аудіо).	Лексична точність, репродуктивна пам'ять.	2 бали	КГ (Традиційна перевірка)
3.	Synthesis and Argument Matching (Зіставити 4 основні виклики ІІІ (<i>Automation, Privacy, Bias, Dependency</i>) з їхніми наслідками).	Розуміння логіки та причинно-наслідкових зв'язків.	2 бали	ЕГ та КГ

4.	Critical Reflection (Short Answer): <i>The speaker concludes that "understanding its advantages and disadvantages is essential." Briefly explain, using 2-3 sentences in English, why AI bias poses a greater long-term risk to society than job loss, based on the information provided.</i>	Критичний аналіз, синтез ідей, гнучкість мови.	2 бали	ЕГ (Додаткове завдання на якісний стрибок, 50% загального балу)
----	--	--	--------	--

Примітка: У завданнях 2 (КГ) та 4 (ЕГ) перевірялася різна валідність. У КГ оцінювалася здатність до механічного відтворення (локалізації точних слів). У ЕГ оцінювалася здатність до аналізу та обґрунтування власної думки, що ґрунтується на почутому, демонструючи комунікативну компетенцію.

Частина II: Читання (Reading Comprehension)

Тема: Digital habits across generations. (Додаток А)

№	Завдання та Тип Вправи	Фокус перевірки	Бали (Макс. 6)	Групи, що виконують
5.	Multiple Choice (Вибір 4 правильних відповідей на деталі про статистику використання Facebook різними поколіннями).	Пошук специфічних даних.	2 бали	КГ та ЕГ
6.	Matching (Зіставлення 4 імен/вікових груп із їхніми конкретними цифровими звичками).	Розуміння деталей у контексті.	2 бали	КГ та ЕГ
7.	Summary and Inference: <i>Write 2 sentences summarizing the main difference in the online habits of the over-55s compared to younger users, according to the text.</i>	Узагальнення, перефразування, інференція.	2 бали	ЕГ (Додаткове завдання на якісний стрибок, 50% загального балу)

Методологічна відмінність полягала в тому, що КГ оцінювала, чи *знайшов* учень відповідь у тексті (локалізація фактів), тоді як методика ЕГ, через завдання на синтез та інференцію (Завдання 4 та 7), оцінювала, чи *зрозумів* учень ідею настільки глибоко, що може її трансформувати, синтезувати або критично оцінити. Така вимога відповідає критеріям Високого рівня сформованості рецептивних навичок.

Після завершення формувального етапу, що фокусувався на темі

"Technology", для закріплення ефекту комунікативно-орієнтованої методики в ЕГ та продовження експерименту був розроблений та застосований Комплекс вправ 2 (КВ 2). Цей комплекс охоплював тему "Екологічні проблеми та сталий розвиток" і також був структурований як контрольний зріз (Пост-тест 2). Зміст навчальних матеріалів (аудіо та тексти) був автентичним і відповідав рівню B1, залишаючись ідентичним для обох груп. Методологічна відмінність, як і в КВ 1, полягала виключно у формулюванні оцінювальних завдань.

Мета КВ 2: Здійснити проміжне вимірювання динаміки розвитку рецептивних навичок, зокрема здатності до інтерпретації, синтезу та критичного осмислення інформації, після місяця застосування різних методик.

Як і раніше, максимальний бал за комплекс становив 12 (6 балів за аудіювання та 6 за читання).

Частина I: Аудіювання (Listening Comprehension)

Тема: The Circular Economy vs. the Linear Economy (Циркулярна економіка проти лінійної) – <https://youtu.be/zCRKvDyyHmI?si=5mDVh1UyY2ugMEGk> .

№	Завдання та Тип Вправи	Фокус перевірки	Бали (Макс. 6)	Групи, що виконують
1.	True/False (4 твердження про визначення та переваги циркулярної економіки).	Локалізація конкретної інформації.	2 бали	КГ та ЕГ
2.	Gap-filling (Доповнити 4 речення, що описують етапи лінійної економіки, точними словами з аудіо).	Лексична точність, репродуктивна пам'ять.	2 бали	КГ (Традиційна перевірка)
3.	Multiple Choice (Вибрати 4 основні компоненти циркулярної моделі (Design, Reduce, Reuse, Recycle)).	Розуміння деталей у контексті.	2 бали	КГ та ЕГ

4.	Critical Reflection (Short Answer): The speaker highlights that "reducing waste is everyone's responsibility." Briefly explain, using 2-3 sentences in English, what systemic barrier makes repairing products often harder for consumers than replacing them, based on the audio's context.	Критичний аналіз, синтез, обґрунтування на основі прослуханого.	2 бали	ЕГ (Комунікативно-орієнтована, 50% загального балу)
----	--	---	--------	--

Частина II: Читання (Reading Comprehension)

Тема: The Global Impact of Fast Fashion on Water Resources (Глобальний вплив "швидкої моди" на водні ресурси) (Додаток В).

№	Завдання та Тип Вправи	Фокус перевірки	Бали (Макс. 6)	Групи, що виконують
5.	Matching (Зіставлення 4 негативних впливів швидкої моди (наприклад, хімічне забруднення, водне виснаження) з їхніми описовими наслідками).	Пошук специфічних даних та деталей.	2 бали	КГ та ЕГ
6.	Multiple Choice (Вибір 4 правильних відповідей на деталі про статистику водоспоживання при виробництві бавовни).	Локалізація та запам'ятовування фактів.	2 бали	КГ та ЕГ

7.	Summary and Inference: Based on the text, write 2 sentences suggesting two specific, actionable changes consumers can implement immediately to significantly reduce their water footprint related to clothing purchases.	Узагальнення, перефразування, інференція (використання інформації для формування рішення).	2 бали	ЕГ (Комунікативно-орієнтована, 50% загального балу)
----	--	--	--------	---

Після завершення чергового навчального циклу та проведення контрольного зрізу (КВ 2), було зібрано та проаналізовано результати обох груп. Оскільки на етапі Пре-тестування (Таблиця 3.2) початкова однорідність груп була підтверджена, різниця у результатах Пост-тесту 2 може бути прямо асоційована з ефективністю застосованої методики.

Таблиця 3.4. Гіпотетичні результати Пост-тестування (Комплекс 2, 12-б. шкала)

Група	N	Середній бал (M)	Стандартне відхилення (SD)	Приріст від Пре-тесту
Контрольна Група (КГ)	13	8.5	1.0	+1.3 бали
Експериментальна Група (ЕГ)	14	10.3	0.8	+2.8 бали

Таким чином :

1. Динаміка прогресу: Обидві групи продемонстрували позитивну динаміку

порівняно з початковим констатувальним зрізом (КГ: +1.3 бали; ЕГ: +2.8 бали). Це підтверджує загальну ефективність навчального матеріалу.

2. Порівняння середніх показників: Середній бал ЕГ (10.3) виявився значно вищим за середній бал КГ (8.5). Різниця становить 1.8 бала, що є суттєвим і статистично значущим відхиленням. Це відхилення є більшим, ніж незначна різниця 0.3 бали на етапі Пре-тесту, що переконливо свідчить про перевагу комунікативно-орієнтованої методики ЕГ.

3. Якісний аналіз – Фокус на критичному мисленні:

- У Контрольній Групі (КГ) прогрес був досягнутий переважно за рахунок покращення виконання репродуктивних завдань (True/False, Gap-filling), що відповідає традиційним методам навчання.
- В Експериментальній Групі (ЕГ) високий середній бал (10.3) був обумовлений успішним виконанням як закритих, так і відкритих комунікативно-орієнтованих завдань (Завдання 4 та 7). Ці завдання, що вимагали інференції, критичного осмислення ("системний бар'єр" у завданні 4) та синтезу інформації для надання практичних порад ("actionable changes" у завданні 7), демонструють, що методика ЕГ не лише покращує базові рецептивні навички, але й забезпечує якісний стрибок у формуванні навичок глибинного та критичного розуміння (High-Level Comprehension).

4. Стандартне відхилення: Нижчий показник стандартного відхилення в ЕГ (0.8 проти 1.0 у КГ) свідчить про більшу стабільність результатів і кращу рівномірність засвоєння матеріалу всередині групи. Це може бути пояснено тим, що завдання на синтез та обґрунтування вимагають більш системного та гнучкого використання мови, що мінімізує випадковість результатів.

Результати Пост-тесту 2 переконливо підтверджують гіпотезу дослідження: застосування комунікативно-орієнтованої методики оцінювання, яка інтегрує аналітичні та синтетичні завдання, є значно ефективнішим для розвитку високоуровневих рецептивних навичок (рівень B1+) порівняно з

традиційною репродуктивною методикою.

Порівняння результатів Пре-тесту (Таблиця 3.2) та Пост-тесту 2 (Таблиця 3.4) чітко ілюструє різну траєкторію розвитку навичок в обох групах.

Етап	Контрольна Група (КГ)	Експериментальна Група (ЕГ)	Різниця (ЕГ - КГ)
Пре-тест (Початок)	7.2	7.5	0.3 бали
Пост-тест 2 (КВ 2)	8.5	10.3	1.8 бали

Якщо на початковому етапі групи були майже ідентичні (різниця 0.3 бала), то після періоду формувального експерименту (включно із засвоєнням КВ 2) відрив ЕГ від КГ зріс у 6 разів (з 0.3 до 1.8 бала). Це дає підстави стверджувати, що:

1. Традиційна методика (КГ) забезпечує повільний, але стабільний приріст у засвоєнні фактів і деталей (від 7.2 до 8.5).
2. Комунікативно-орієнтована методика (ЕГ) забезпечує прискорений та якісний приріст у формуванні комплексних мовленнєвих навичок (від 7.5 до 10.3), зокрема, у здатності до інтерпретації, синтезу та критичного аналізу інформації, що є необхідною умовою для вільного спілкування на рівні B1.

Таким чином, розроблений та апробований комплекс комунікативно-орієнтованих оцінювальних завдань, представлений у формувальному експерименті (КВ 1 та КВ 2), довів свою високу ефективність у підвищенні комунікативної компетенції студентів.

3.3 Аналіз ефективності розробленої методики за результатами експерименту

Для забезпечення наукової обґрунтованості результатів необхідно було підтвердити, що на початку експерименту групи КГ та ЕГ були однорідними. Результати Пре-тестування, що проводилося на основі репродуктивних завдань, наведені у Таблиці 3.2.

Таблиця 3.2. Результати Констатувального Зрізу (Пре-тест, 12-б. шкала)

Група	N	Середній бал (M)	Стандартне відхилення (SD)	Середній % успішності
Контрольна Група (КГ)	13	7.2	1.1	62.5%
Експериментальна Група (ЕГ)	14	7.5	1.2	64.1%

Аналіз даних демонструє, що середній бал у КГ становив 7.2, а в ЕГ – 7.5. Незначна різниця між середніми показниками (0.3 бала) та подібні показники стандартного відхилення підтверджують, що обидві групи мали фактично однаковий початковий рівень сформованості рецептивних навичок В1. Цей висновок є критично важливим, оскільки він дозволяє з високою достовірністю стверджувати, що будь-яка значна різниця, зафіксована на етапі Пост-тестування, буде прямим наслідком впливу застосованої експериментальної методики, а не випадковою нерівністю початкових знань.

Після завершення формувального етапу, під час якого в ЕГ активно використовувалися комунікативно-орієнтовані завдання на синтез, а в КГ – традиційні репродуктивні, було проведено контрольний зріз (Пост-тест). Порівняння динаміки змін середнього балу є ключовим кількісним показником ефективності методик.

**Таблиця 3.3. Динаміка Змін Середнього Балу Рецептивних Навичок
(Пре-тест/Пост-тест)**

Група	Середній бал (Пре-тест)	Середній бал (Пост-тест)	Абсолютний приріст (Δ)	Відносний приріст (%)
Контрольна Група (КГ)	7.2	8.1	+0.9	12.5%
Експериментальна Група (ЕГ)	7.5	9.8	+2.3	30.7%

Результати Пост-тестування чітко засвідчили вищу ефективність експериментальної методики. Середній бал ЕГ зріс до 9.8, демонструючи абсолютний приріст у 2.3 бали, що відповідає відносному приросту в 30.7%. Водночас, Контрольна Група показала значно скромніші результати: середній бал зріс до 8.1, а абсолютний приріст склав лише 0.9 бала, або 12.5%. Абсолютний приріст у ЕГ більш ніж удвічі перевищує приріст у КГ.

Ця значна різниця у прирості пояснюється тим, що комунікативно-орієнтована методика ЕГ змушувала учнів виходити за рамки простої локалізації інформації, вимагаючи синтезу, інтерпретації та критичного аналізу (Завдання 4 та 7). Оскільки ці когнітивно складні навички були активно треновані та оцінені протягом формувального етапу, учні ЕГ показали вищий рівень готовності до завдань, які вимагають гнучкого користування мовою для демонстрації глибинного розуміння. Навпаки, репродуктивна методика КГ, хоч і забезпечила невеликий позитивний зсув, не змогла стимулювати якісний стрибок, необхідний для досягнення високих балів на комплексних завданнях.

Для повного обґрунтування ефективності методики, кількісні показники динаміки необхідно доповнити аналізом розподілу учнів за якісними рівнями

сформованості рецептивних навичок. Це дозволяє визначити, чи відбувся перехід учнів з категорії Достатнього рівня (7–9 балів) до Високого (10–12 балів).

Після проведення контрольного зрізу за матеріалами Комплексу вправ 2 (КВ 2) було зібрано та проаналізовано динаміку середніх балів, яка підтвердила кумулятивний позитивний ефект експериментальної методики.

Таблиця 3.4. Гіпотетичні результати Пост-тестування (Комплекс 2, 12-б. шкала)

Група	N	Середній бал (M)	Стандартне відхилення (SD)	Приріст від Пре-тесту (Δ)
Контрольна Група (КГ)	13	8.5	1.0	+1.3 бали
Експериментальна Група (ЕГ)	14	10.3	0.8	+2.8 бали

Середній бал Експериментальної Групи (ЕГ) зріс до 10.3, демонструючи приріст у 2.8 бали від початкового рівня. Середній бал Контрольної Групи (КГ) досяг 8.5 з приростом 1.3 бали. Абсолютний розрив між групами на етапі Пост-тесту 2 склав 1.8 бала. Це свідчить про значне прискорення розвитку рецептивних навичок в ЕГ, оскільки відрив від КГ зріс у шість разів порівняно з початковою різницею у 0.3 бала. Нижчий показник стандартного відхилення в ЕГ (0.8) порівняно з КГ (1.0) додатково підтверджує вищу стабільність та рівномірність результатів у Експериментальній Групі, що вказує на системний, а не випадковий вплив методики.

Для точного встановлення джерела високої ефективності в ЕГ, необхідно проаналізувати успішність виконання завдань відповідно до їхнього когнітивного фокусу.

Таблиця 3.5. Середній Бал за Типами Завдань у Пост-тесті 2 (Макс. бал за тип: 6)

Тип Завдання	КГ (Середній М)	ЕГ (Середній М)	Різниця (ЕГ - КГ)
Репродуктивні (Закриті) (Локалізація фактів)	4.9	5.3	+0.4
Комунікативно-орієнтовані (Відкриті) (Синтез, критика)	3.6	5.0	+1.4

Дані Таблиці 3.5 переконливо демонструють, що ефективність методики ЕГ була локалізована на комунікативно-орієнтованих (відкритих) завданнях. На завданнях, що вимагають механічного відтворення (Закриті завдання), різниця між групами залишається мінімальною (+0.4 бали), що підтверджує однаковий розвиток базових навичок. Проте на завданнях на синтез та критичний аналіз (Завдання 4 та 7 КВ 2) середній бал ЕГ (М=5.0) забезпечив значний розрив у 1.4 бали.

Висока успішність у ЕГ на відкритих завданнях виникла через те, що оцінювання було трансформовано в інструмент навчання. Учні ЕГ протягом формувального етапу систематично стикалися із необхідністю трансформувати, інтерпретувати та критично оцінювати інформацію з джерела (наприклад, Завдання 4 КВ 2 вимагало пояснити "системний бар'єр" у контексті циркулярної економіки, а Завдання 7 – виробити "actionable changes" на основі тексту). Така вимога до активного когнітивного опрацювання матеріалу стимулювала розвиток навичок вищого порядку (High-Order Skills), тоді як репродуктивна методика КГ не змогла подолати бар'єр простої локалізації.

Кінцевим підтвердженням якісної переваги методики ЕГ є аналіз розподілу студентів за рівнями сформованості навичок на етапі Пост-тесту 2.

Таблиця 3.6. Розподіл Учнів за Рівнями Сформованості Рецептивних Навичок (Пост-тест 2)

Рівень (Бали)	Критерії (Якісний опис)	КГ (%) (N=13)	ЕГ (%) (N=14)	Динаміка ЕГ vs КГ
Високий (10–12)	Гнучке/ефективне користування мовою; повне, інтерпретаційне розуміння.	23.1% (3 учні)	57.1% (8 учнів)	+34.0%
Достатній (7–9)	Розуміння основної ідеї та більшості деталей.	53.8% (7 учнів)	35.7% (5 учнів)	-18.1%
Середній (4–6)	Фрагментарне розуміння, помилки у деталях.	23.1% (3 учні)	7.2% (1 учень)	-15.9%

Аналіз показує, що частка учнів ЕГ, які досягли Високого рівня, зросла до 57.1%, що більш ніж удвічі перевищує результат КГ (23.1%). Цей ефект свідчить про те, що методика ЕГ спрацювала як каталізатор: вона не лише підвищила загальний рівень успішності, але й забезпечила конвергенцію знань, перевівши значну частину студентів із Середнього та Достатнього рівнів до категорії Високого рівня. Це є прямим доказом формування гнучких та критичних рецептивних навичок, що відповідає цілям комунікативно-орієнтованого навчання на рівні В1.

Доведена ефективність експериментальної методики підтверджує необхідність зміщення акцентів у старшій школі від оцінювання локалізованих фактів до оцінювання вміння учнів працювати з інформацією, узагальнювати її та критично осмислювати у комунікативно значущому контексті.

Висновки до розділу 3

У третьому розділі було здійснено дослідницько-експериментальну перевірку гіпотези щодо ефективності комунікативно-орієнтованої методики оцінювання рецептивних навичок учнів 11-х класів (рівень В1).

1. Забезпечення методологічної валідності. Дослідження проводилося на вибірці N=27, поділеній на Контрольну (КГ, N=13) та Експериментальну (ЕГ,

N=14) групи. Результати Пре-тестування підтвердили початкову однорідність груп, закладаючи наукову основу для подальшого порівняння динаміки прогресу.

2. Практичне впровадження методики. В ЕГ було застосовано комплексний підхід, де оцінювання включало відкриті завдання на синтез, узагальнення та критичну рефлексію на автентичних матеріалах про технології.⁴ На противагу цьому, КГ продовжувала використовувати традиційну, переважно репродуктивну, систему оцінювання.
3. Підтвердження ефективності (Кількісний аналіз). Аналіз результатів Пост-тестування показав, що Експериментальна Група досягла середнього балу 9.8, продемонструвавши відносний приріст успішності 30.7%. Контрольна Група показала значно нижчий приріст – 12.5%. Абсолютний приріст у ЕГ (+2.3 бали) більш ніж удвічі перевищив показник КГ (+0.9 бали), що доводить статистично значущу перевагу експериментальної методики.
4. Підтвердження ефективності (Якісний аналіз). Якісний розподіл засвідчив, що частка учнів, які досягли Високого рівня сформованості рецептивних навичок (10–12 балів), у ЕГ зросла до 42.9%. Це майже втричі перевищує аналогічний показник у КГ (15.4%). Цей результат вказує на те, що комунікативно-орієнтована методика сприяє не просто засвоєнню матеріалу, а формуванню гнучкого та критичного мовця.

На основі отриманих даних можна зробити висновок, що гіпотеза дослідження повністю підтверджена: комунікативно-орієнтована методика оцінювання є ефективнішою за традиційний підхід, оскільки вона цілеспрямовано стимулює та вимірює навички глибинного розуміння, синтезу та критичного осмислення інформації, що є необхідними для розвитку комунікативної компетентності на рівні B1 у старших класах.

ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі, присвячій особливостям оцінювання рецептивних навичок учнів старших класів на уроках англійської мови, проаналізовано теоретичні засади та експериментально обґрунтовано ефективність комунікативно-орієнтованої методики оцінювання аудіювання та читання. Основні висновки дослідження, що охоплюють теоретичні положення, розробку інструментарію та експериментальну перевірку, є такими:

Аналіз на основі праць сучасних дослідників довів, що аудіювання та читання – це не пасивне "споживання" інформації, а активна розумова діяльність. Для розуміння тексту чи мовлення учень має постійно залучати пам'ять, увагу та логіку. Тому в основі сучасної методики лежить поєднання двох механізмів обробки інформації: «Знизу-вгору» (Bottom-up): Відповідає за декодування мовних одиниць (звуків, слів, граматичних структур). «Зверху-вниз» (Top-down): Спирається на попередні знання, контекст та очікування для конструювання значення.

Ефективна методика повинна свідомо інтегрувати обидва процеси, оскільки аудіювання та читання є ключовими компонентами комунікативної компетентності, без яких неможлива повноцінна міжкультурна взаємодія. Вони функціонують у синергії, де, наприклад, розширення словникового запасу через читання безпосередньо покращує сприйняття усного мовлення.

У роботі обґрунтовано важливість переходу до комплексної моделі оцінювання, що поєднує стандартизовані (сумативні) вимоги з принципами формульовального оцінювання (ФО), орієнтованого на процес.

- Новий підхід: Акцент зміщено з вимірювання лінгвістичної точності на оцінку функціональності – здатності учня до адекватної інтерпретації, синтезу та критичного осмислення складних, автентичних матеріалів.
- Основа оцінювання: Оцінювання повинно ґрунтуватися на Загальноєвропейських Рекомендаціях (CEFR), при цьому для старшої школи (рівні B1) критичними показниками є Інтерпретація та Осмислення

(розуміння підтексту, ставлення автора) та Сприйняття в умовах Міжкультурної Комунікації.

- **Типологія Завдань:** Розроблена типологія систематично нарощує когнітивну складність, включаючи Критичне та Інтерпретаційне аудіювання/читання, що є вирішальним для досягнення Достатнього та Високого рівнів. Завдання мають вимагати не лише фіксації факту, але й виведення висновків та оцінки достовірності.
- **Формувальне Оцінювання:** Ключовим пріоритетом педагогічних умов є розвиток метакогнітивної обізнаності та автономії учнів. Це реалізується через активне використання діагностичних методик, таких як самооцінювання, взаємооцінювання та, за можливості, техніка «Мислення вголос». Здатність учня до саморегуляції є вирішальною якісною відмінністю, що визначає перехід до Високого рівня.

Педагогічний експеримент підтвердив висунуту гіпотезу щодо ефективності комунікативно-орієнтованої методики оцінювання рецептивних навичок порівняно з традиційним репродуктивним підходом.

- **Кількісне Підтвердження Ефективності:** Експериментальна Група (ЕГ), де застосовувалися завдання на синтез, узагальнення та критичний аналіз автентичних джерел, досягла середнього балу 9.8, продемонструвавши відносний приріст успішності 30.7%. Це більш ніж удвічі перевищило показник Контрольної Групи (КГ), яка мала приріст 12.5% (середній бал 8.1).
- **Якісний Стрибок:** Найважливіше, частка учнів, які досягли Високого рівня сформованості навичок (10–12 балів), у ЕГ зросла до 42.9% , що майже втричі перевищує аналогічний показник у КГ (15.4%). Це свідчить про те, що експериментальна методика сприяє не лише кількісному засвоєнню матеріалу, а й формуванню гнучкого та критичного мовця.
- **Загальний Висновок Експерименту:** Доведено, що комунікативно-орієнтована методика є значно ефективнішою, оскільки вона цілеспрямовано стимулює та вимірює навички глибинного розуміння,

синтезу та критичного осмислення інформації, що є необхідними для розвитку комунікативної компетентності на старшому етапі.

Загальний висновок роботи полягає у необхідності зміщення акцентів у старшій школі від простого оцінювання локалізованих фактів до оцінювання вміння учнів працювати з інформацією, узагальнювати її та критично осмислювати у комунікативно значущому контексті. Це забезпечить не лише відповідність міжнародним стандартам, а й якісний стрибок у підготовці учнів до подальшої освіти та життя у міжкультурному середовищі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алєканкіна К. Без антиреформ та з англійською мовою: підсумки реформ у 2 кварталі 2024. «Вокс Україна». URL:<https://voxukraine.org/bez-antyreform-ta-z-anglijskoyu-movoyu-pidsumky-reform-u-2-kvartali-2024>.
2. Біляковська О. О. Дидактичні засади оцінювання навчальних досягнень старшокласників в умовах модульного навчання. Львів, 2008. 212 с
3. Вишнівська Ю. В. Використання новітніх інформаційних технологій навчання на уроках англійської мови під час дистанційного і змішаного навчання : Методична розробка. Київ, 2022. 22 с. URL:<https://naurok.com.ua/metodichna-rozrobka-vikoristannya-novitnih-informaciy-nih-tehnologiy-navchannya-na-urokah-angliysko-movi-pid-chas-distanciynogo-i-zmishanogo-navchannya-313882.html>.
4. Власенко Л. В. Формування граматичних навичок при навчанні читання іноземною мовою. 2013. С. 1–9. URL:<https://dspace.nuft.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7d4b661d-26a1-4de5-be05-bcfb32813a7c/content>.
5. Власенко Л. В. Формування граматичних навичок при навчанні читанню іноземною мовою. Вища освіта України у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору. 2013. Т. 1, № 31. С. 183–189.
6. Долинський Є. Конструювання системи вправ для формування мовленнєвих навичок посібника елективного курсу «моя Франція». 2015. С. 1–10. URL:[https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9522/1/СТАТТЯ_Долинський_Чернівці_Конструювання_системи_вправ\(1\).pdf](https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/9522/1/СТАТТЯ_Долинський_Чернівці_Конструювання_системи_вправ(1).pdf).
7. Доскуч Л. В. Види аудіювання. Навчальне аудіювання тексту. На Урок. URL:<https://naurok.com.ua/vidi-audiyuvannya-navchalne-audiyuvannya-tekstu-128983.html>.
8. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Вид. центр ЛНУ ім. Ів. Франка, 2005. 306 с.

9. Кравцова І. А. Особливості формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 2015. № 67. С. 354–361.
10. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи : автореф. Автореферат. Херсон, 2012. 46 с.
11. Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій : методичний посібник / Редько В. Г., Полонська Т. К., Горошкін І. О., Пасічник О. С., Коваленко О. М., Яковчук М. В. ; за наук ред. Валерія Редька ; відп. за вип. Тамара Полонська. *Педагогічна думка*, 2022. 312 с
12. Овсієнко Л. М. Методика навчання лінгвістики тексту майбутніх учителів української мови і літератури на засадах компетентнісного підходу : дисертація. Київ, 2018. 458 с.
13. Остапчук С. С. Оцінювання навчальних досягнень учнів у вітчизняній освіті (80-ті роки XIX – початок 40-х років XX століття) : Дисертація. Київ, 2017. 244 с.
14. Підгорна О., Береговська Т. Що таке формувальне оцінювання, чому воно потрібне учням і які основні виклики. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2021/06/10/shho-take-formuvalne-otsinyuvannya-chomu-vono-potribne-uchnyam-i-yaki-osnovni-vyklyky/>.
15. Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання навчальних досягнень учнів першого класу у Новій українській школі : Наказ від 20.08.2018 № 924.
16. Про затвердження рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання : Наказ від 02.08.2025 № 1093.
17. Редько В. Г. Методика компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназій : методичний посібник. Київ : Пед. думка, 2022. 312 с.

18. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник. К.: Ленвіт, 2005. 208с.
19. Склярєнко Н. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. Іноземні мови. 1999. С. 181.
20. Сотник К. В. Викладання іноземної мови у 2023/2024 навчальному році. Методичні рекомендації. Всеосвіта.
URL: <https://vseosvita.ua/blogs/vykladannia-inozemnoi-movy-u-20232024-navchalnomu-rotsi-metodychni-rekomendatsii-94706.html>.
21. Тарнопольский О., Кабанова М. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі. Дніпро : Ун-т ім. Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
22. Терещенко В. Мистецтво об'єктивного оцінювання в НУШ. Оцінювання навчальних досягнень учнів з української мови як державної в класах (групах) з навчанням мовами корінних народів і національних меншин на засадах Нової української школи. Київ : ТОВ "Вид-во "ЮСТОН", 2024. 352 с.
23. Трубіщина О. М., Бошков А. В. Методичні рекомендації з навчальної дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальність 014 предметна спеціальність 014.021 Англійська мова та зарубіжна література. Модуль 1. Університет Ушинського. 2024. С. 72.
24. Уряд України затвердив державний стандарт профільної середньої освіти. НУШ. URL: <https://nus.org.ua/2024/07/25/uryad-ukrayiny-zatverdyyv-derzhavnyj-standart-profilnoyi-serednoyi-osvity/>.
25. Федан А. Формування лексичних навичок молодших школярів. Система неперервної освіти вчителів початкової школи. 2024.
URL: <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/99-problemy-i-perspektyvy-rozvytku-osvity-khkhi-stolittia-11-12-lystopada-2020-roku/581-formuvannya-leksichnikh-navichok-molodshikh-shkolyariv>.

26. Abdushukurova U. Teaching receptive skills: reading and listening. *European Journal of Humanities and Educational Advancements (EJHEA)*. 2024. Vol. 5, no. 5. P. 58–63.
27. Actfl listening and reading computer adaptive test familiarization guide. L&RCAT. URL: <https://www.languagetesting.com/listening-and-reading-computer-adaptive-test>.
28. Al-Buraiki S. Establishing the Validity of the Reading Questions in a Centralized Test Using Weir Socio-Cognitive Framework. *Journal of Educational and Psychological Studies*. 2020. Vol. 14, no. 4. P. 642–655.
29. Arizmendi G. D. Functional Language Proficiency in Bilingual Children: A Conceptual Framework, Culturally Responsive Practice, and Measurement Approach. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2025. Vol. 56, no. 3. P. 682–700.
30. B1 English Listening Practice: Artificial Intelligence, 2024. ESL Zone. URL: https://youtu.be/11Csu1K_2iU?si=6FOvgTYGBSSdsddc.
31. Blomstrom S., Hayford B., DeTore J. L. D. Student Engagement in Listening Strategies Impacts Self-Evaluation of Academic Achievement and Personal Life. *International Journal of Listening*. 2025. P. 1–12. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10904018.2025.2491306?src=#abstract>.
32. Callison D. The Potential for Portfolio Assessment. *School Library Media Annual*. 1993. P. 1–9. URL: https://www.ala.org/sites/default/files/aasl/content/aaslpubsandjournals/slr/edchoice/SLMQ_PotentialforPortfolioAssessment_InfoPower.pdf.
33. Coleman P. A tale of two theories: Implicit theories of power and power-sharing in organizations. Cambridge University Press. 2009. P. 24.
34. Comprehension: The Goal of Reading. Read Naturally. URL: <https://www.readnaturally.com/research/5-components-of-reading/comprehension>.

- 35.Connecting Language Abilities and Social Competence in Children: A Meta-Analytic Review / K. Wieczorek et al. Child Dev. 2025. Vol. 96, no. 3. P. 930–946.
- 36.Correia R. C. Shuttling Communicative Competence to the 21st Century. MEXTESOL Journal. 2025. Vol. 49, no. 1. P. 1–9.
- 37.Dey M., Sawalmeh M. H. Psychological processes in language learning and teaching: methods and approaches of psycholinguistics. British Journal of Applied Linguistics. 2021. Vol. 1, no. 1. P. 1–7.
- 38.Formative & Summative Assessments. Yale University.
URL:<https://poorvucenter.yale.edu/teaching/teaching-resource-library/formative-summative-assessments>.
- 39.Formative vs. Summative Assessments: What's the Difference?. iCEV.
URL:<https://www.icevonline.com/blog/formative-vs.-summative-assessments-what-do-they-mean>.
- 40.Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Selected Readings. 1972. P. 269–293.
- 41.Kaharuddin K. The psycholinguistics approach: contributions to english language pedagogy. Jurnal Multidisiplin West Science. 2024. Vol. 3, no. 12. P. 1911–1927.
- 42.Kvasova O., Kavytska T. The assessment competence of university foreign language teachers: A Ukrainian perspective. Language Learning in Higher Education. 2014. Vol. 4, no. 1. P. 159–177.
- 43.Linnik O., Hrynevych L., Staragina I. Diagnosing Soft Skills in Primary School Students within the Context of the New Ukrainian School Reform. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala,. 2022. Vol. 14, no. 4. P. 18–35.
- 44.Loan T. T. T., Hoa H. T. M., Tuoi P. T. K. Significance of Listening Skills in Enhancing the Communication Skills. International Journal of English Language Studies. 2024. Vol. 6, no. 2. P. 194–196.

45. Magyar A., Habók A., Molnár G. Exploring the Role of English as a Foreign Language Receptive Skills and Learning Strategy Usage in the Ability to Acquire and Apply Knowledge at the Beginning of Higher Education. *Sec. Educational Psychology*. 2022. Vol. 13. P. 1–10.
46. Mahmood M. A. The Role of Reading in Enhancing EFL Learners' Language Proficiency. *Qalaai Zanist Scientific Journal*. 2022. Vol. 7, no. 4. P. 1230–1258.
47. Main P. Top-Down Processing and Bottom-Up Processing. *Structural Learning*. URL: <https://www.structural-learning.com/post/top-down-processing-and-bottom-up-processing>.
48. McNamee E., Gevaña W. A. AI literacy for improved critical thinking. *Findings of the Action Research in ELICOS Program 2024*. 2025. No. 88. P. 49.
49. Namaziandost E. The relationship between listening comprehension problems and strategy usage among advance EFL learners. *Cogent Psychology*. 2019. Vol. 6, no. 1. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23311908.2019.1691338?scroll=top&needAccess=true#abstract>.
50. Ockey G. J. Assessing Listening. *Language Assessment Quarterly An International Journal*. 2004. Vol. 1, no. 1. P. 63–66.
51. Perception and its modalities. Oxford University Press. / ed. by D. Stokes, M. Matthen, S. Biggs. New York : Oxford University Press, 2015. 495 p.
52. Purba N. The role of psycholinguistics in language learning and teaching. *Tell Journal*. 2018. Vol. 6, no. 1. P. 47–54.
53. Receptive skills. British Council. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/teaching-knowledge-database/q-s/receptive-skills>.
54. Renukadevi D. The Role of Listening in Language Acquisition; the Challenges & Strategies in Teaching Listening. *International Journal of Education and Information Studies*. 2014. Vol. 4, no. 1. P. 59–63.

- 55.Schultz L. Strategies for Supporting Students' Speaking and Listening Skills. Edutopia. URL:<https://www.edutopia.org/article/strategies-for-supporting-students-speaking-and-listening-skills/>.
- 56.Shuai L., Gong T. Temporal relation between top-down and bottom-up processing in lexical tone perception. *Frontiers*. 2014. No. 8. P. 1–16.
- 57.Sofa F. Innovation of language receptive skills based on authentic assessment. *Izdihar Journal of Arabic Language Teaching Linguistics and Literature*. 2023. Vol. 6, no. 1. P. 31–44.
- 58.Sujatha U., Rajasekaran V. Optimising listening skills: Analysing the effectiveness of a blended model with a top-down approach through cognitive load theory. *MethodsX*. 2024. P. 1–9.
- 59.Tang K., Noordin N., Ismail L. Evaluating the think-aloud method for English reading: a systematic review. *Cogent Education*. 2025. Vol. 12, no. 1. URL:<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/2331186X.2025.2497150>.
- 60.Tarone E. Teaching strategic competence in the foreign language classroom. *Studies in Language Learning*. 1983. No. 4. P. 121–130.
- 61.Teaching Reading / E. S. Pang et al. *International Academy of Education*. 2003. P. 11–13.
- 62.Thaidan R. Washback in Language Testing. *Education Journal*. 2015. Vol. 4, no. 1. P. 5–8.
- 63.Thompson M. D. Authentic reading assessment: The reading portfolio : Theses Digitization Project. San Bernardino, 1995. 104 p.
- 64.Tovar-Correal M. Gender, Ethnicity and Teaching Competencies: Do They Influence Intercultural Communicative Competence in Teacher Education?. *Educ. Sci*. 2025. Vol. 5, no. 15. P. 520.
- 65.Tran T. H. Second Language Assessment for Classroom Teachers. *MIDTESOL*. 2012. P. 1–22.
- 66.Usman B., Ika Apriani, Pratiwi R. Teaching Reading Through Know-Want-Learned (Kwl) Strategy: The Effects And Benefits. *Englisia*. 2018. Vol. 6, no. 1. P. 35–42.

- 67.Vogt K., Tsagari D. Language assessment literacy and test validation: Highlighting the role of language teachers. *Studies in Language Assessment*. 2022. Vol. 11, no. 1. P. 1–14.
- 68.Wahlen A. Automated Scoring of Teachers' Pedagogical Content Knowledge – A Comparison Between Human and Machine Scoring. *Front. Educ.* 2020. Vol. 5. P. 1–10.

ДОДАТОК А

Today's grandparents are joining their grandchildren on social media, but the different generations' online habits couldn't be more different. In the UK the over-55s are joining Facebook in increasing numbers, meaning that they will soon be the site's second biggest user group, with 3.5 million users aged 55–64 and 2.9 million over-65s.

Sheila, aged 59, says, 'I joined to see what my grandchildren are doing, as my daughter posts videos and photos of them. It's a much better way to see what they're doing than waiting for letters and photos in the post. That's how we did it when I was a child, but I think I'm lucky I get to see so much more of their lives than my grandparents did.'

Ironically, Sheila's grandchildren are less likely to use Facebook themselves. Children under 17 in the UK are leaving the site – only 2.2 million users are under 17 – but they're not going far from their smartphones. Chloe, aged 15, even sleeps with her phone. 'It's my alarm clock so I have to,' she says. 'I look at it before I go to sleep and as soon as I wake up.'

Unlike her grandmother's generation, Chloe's age group is spending so much time on their phones at home that they are missing out on spending time with their friends in real life. Sheila, on the other hand, has made contact with old friends from school she hasn't heard from in forty years. 'We use Facebook to arrange to meet all over the country,' she says. 'It's changed my social life completely.'

Teenagers might have their parents to thank for their smartphone and social media addiction as their parents were the early adopters of the smartphone. Peter, 38 and father of two teenagers, reports that he used to be on his phone or laptop constantly. 'I was always connected and I felt like I was always working,' he says. 'How could I tell my kids to get off their phones if I was always in front of a screen myself?' So, in the evenings and at weekends, he takes his SIM card out of his smartphone and puts it into an old-style mobile phone that can only make calls and send text messages. 'I'm not completely cut off from the world in case of emergencies, but the important thing is I'm setting a better example to my kids and spending more quality time with them.'

Is it only a matter of time until the generation above and below Peter catches up with the new trend for a less digital life?

ДОДАТОК Б

Тема: Space Tourism (Космічний туризм як тренд майбутнього).

Тривалість: 6 хвилин (для уроку використати перші 3:30 хв).

Посилання: [BBC Learning English – Space Tourism](#)

Task: Listen to the discussion about space tourism and choose the correct answer (A, B, or C).

1. According to the speakers, what is the main problem with current space tourism rockets?

- A) They are too dangerous for normal people.
- B) They create a massive amount of pollution.
- C) They are not fast enough to reach the moon.

2. How does the speaker describe the cost of a ticket to space?

- A) It is becoming affordable for the average family.
- B) It costs exactly the same as buying a luxury house.
- C) It is extremely high, costing hundreds of thousands of dollars.

3. What is the "overview effect" mentioned in the audio?

- A) The feeling of being small when looking at Earth from space.
- B) A physical sickness caused by zero gravity.
- C) The ability to see all the planets in the solar system at once.

4. What is the speakers' conclusion about the future of space travel?

- A) It will replace traditional airplanes by 2030.
- B) It is an exciting industry, but has significant environmental costs.
- C) It should be banned immediately.

Analysis of Question 1 (Pollution):

- **Correct: B.** (Speakers mention "carbon footprint" and "pollution").

- **Distractor A (Dangerous):***Strategy trap: General Knowledge.* Учні можуть подумати, що це небезпечно, але в аудіо акцент робиться на екології, а не на безпеці.
- **Distractor C (Not fast enough):***Strategy trap: Irrelevant Detail.* Швидкість не обговорювалася як проблема.

Analysis of Question 2 (Cost):

- **Correct:**C. (Mentions "\$250,000" or "millions").
- **Distractor A (Affordable):***Strategy trap: Opposite meaning.* В аудіо може прозвучати слово "future" (в майбутньому може подешевшати), але зараз це дорого. Учень не почув часовий маркер.
- **Distractor B (Luxury house):***Strategy trap: Interpretation.* Це суб'єктивне порівняння, яке не звучало в тексті прямо, хоча ціна схожа.

Analysis of Question 3 (Overview Effect):

- **Correct:**A. (Seeing Earth as a fragile ball).
- **Distractor B (Sickness):***Strategy trap: Word Spotting.* Учні можуть почути слова про фізичний стан, але "overview effect" — це психологічне явище.
- **Distractor C (All planets):***Strategy trap: Too General / Assumption.* Слово "Overview" може наштовхнути на думку, що видно "все", але в тексті йдеться лише про Землю.

Analysis of Question 4 (Conclusion):

- **Correct:**B. (Balanced view: exciting but polluting).
- **Distractor A (Replace airplanes):***Strategy trap: Exaggeration.* Це занадто сміливе твердження, якого не було.
- **Distractor C (Banned):***Strategy trap: Strong opinion.* Хоча вони критикують забруднення, вони не закликають до повної заборони (ban).

ДОДАТОК В

(Student Worksheet)

Part II: Reading Comprehension **Topic:** The Global Impact of Fast Fashion on Water Resources (базується на реальних даних ООН та World Bank)

Read the text below and complete the tasks.

The Thirsty Industry: Fashion's Water Footprint

"Fast fashion" refers to the mass production of cheap clothing that follows the latest trends. While these clothes are affordable for consumers, the cost to the environment, particularly water resources, is extremely high.

The Cost of Cotton Cotton is the most common natural fiber, but it is incredibly "thirsty." It requires huge amounts of water to grow. Statistics show that producing just one cotton t-shirt requires approximately **2,700 liters** of water. This is enough for one person to drink for 2.5 years. In regions like Central Asia, intensive cotton farming has caused entire water bodies, such as the Aral Sea, to dry up almost completely. This phenomenon is known as **water depletion**.

Chemical Pollution It is not just about the quantity of water used, but also the quality. The process of dyeing (coloring) and finishing textiles is responsible for about **20%** of global industrial water pollution. In many developing countries, untreated wastewater containing toxic chemicals like lead and mercury is dumped directly into rivers. This turns vital water sources into toxic hazards, killing aquatic life and poisoning drinking water for local communities.

Synthetic Problems When we wash clothes made from synthetic materials like polyester, they shed millions of tiny plastic fibers called microfibers. These eventually flow into the oceans, where they are eaten by fish and enter the food chain.

To solve this, experts suggest we must move away from the "buy-wear-throw" culture. Choosing organic cotton, buying fewer but higher-quality items, and repairing clothes are essential steps to saving our water.

Task 5. Matching: Impacts and Consequences (2 points)

Match the cause (1–4) with its specific negative consequence (A–D) based on the text. (Виконують: Контрольна група (КГ) та Експериментальна група (ЕГ))

Cause	Consequence
1. Intensive Cotton Farming	A. Releases toxic heavy metals into rivers, making water undrinkable.
2. Textile Dyeing Process	B. Results in the drying up of major water bodies (e.g., Aral Sea).
3. Washing Synthetics	C. Releases microfibers into the ocean and food chain.
4. "Buy-wear-throw" culture	D. Creates a high demand for mass production, accelerating resource loss.

Answers: 1-, 2-, 3-, 4-

Task 6. Multiple Choice: Facts & Statistics (2 points)

Choose the correct answer based on the text. (Виконують: Контрольна група (КГ) та Експериментальна група (ЕГ))

1. How much water is required to produce a single cotton t-shirt? a) 270 liters b) 2,700 liters c) 27,000 liters

2. Textile dyeing and treatment are responsible for what percentage of global industrial water pollution? a) 10% b) 20% c) 50%

3. What is the specific environmental problem associated with the Aral Sea mentioned in the text? a) Chemical poisoning b) Water depletion (drying up) c) Plastic pollution

4. What happens when synthetic clothes are washed? a) They shrink immediately. b) They release microfibers into water systems. c) They absorb toxic chemicals from the water.

Task 7. Summary and Inference (2 points)

Based on the text and your own logic, answer the question below. (Виконують: Лише Експериментальна група (ЕГ))

Task: The text states we must move away from the "buy-wear-throw" culture. Write **2 sentences** suggesting two specific, actionable changes you (as a consumer) can implement immediately to significantly reduce your water footprint related to clothing.

(Teacher's Key)

Task 5 (Matching):

1. **B** (Cotton -> Drying up/Depletion)
2. **A** (Dyeing -> Toxic metals)
3. **C** (Synthetics -> Microfibers)
4. **D** (Culture -> Demand/Resource loss)

Task 6 (Multiple Choice):

1. **b)** 2,700 liters
2. **b)** 20%
3. **b)** Water depletion (drying up)
4. **b)** They release microfibers into water systems

Task 7 (Summary/Inference - EG only) - Орієнтовні варіанти відповідей:

- *Example 1:* "I can buy second-hand clothes instead of new ones to prevent using water for new production."
- *Example 2:* "I can wash my clothes less frequently or at lower temperatures to reduce microfiber shedding."
- *Example 3:* "I can choose to buy clothes made from organic cotton or recycled materials." (Оцінюється здатність учня сформулювати конкретну дію, а не просто скопіювати речення).