

УДК=378:811.111

## КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ У НАВЧАННІ ГРАМАТИКИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

*У статті розглядається контроль у навчанні англomовної граматики як інструмент оптимізації процесу формування іншомовної граматичної компетентності, інформування про проблеми та керування навчальним процесом студентів-філологів. З метою локалізації труднощів у засвоєнні граматичного матеріалу було проведено емпіричне дослідження, в якому взяли участь студенти 4 року навчання (n=63). Задля реалізації цілей дослідження було визначено об'єкти контролю граматики, відібрано тестові завдання, розроблено пілотний тест з граматики англійської мови та укладено анкету для самооцінювання та визначення рівня складності завдань. Аналіз результатів дослідження уможливив визначення проблем та труднощів в оволодінні студентами-філологами граматичною стороною мовлення та сформульовані висновки щодо шляхів подолання цих труднощів у навчанні граматики англійської мови.*

**Ключові слова:** навчання граматики, контроль як засіб інформування та керування, проблеми в оволодінні граматичним матеріалом, об'єкти контролю, тестові завдання.

**Постановка проблеми та актуальність дослідження.** Попри беззаперечну вагу та значення граматики, яка зростає відповідно до рівня загальної іншомовної компетентності студентів (Gao, 2001; Swan, 2006; Larsen-Freeman), існує загалом негативне ставлення студентів до занять з граматики іноземної мови (ІМ). Незважаючи на роки вивчення граматики, рівень володіння студентами граматичною стороною мовлення не завжди є задовільним. Труднощі, на думку студентів, передусім пов'язані з вибором та функціональним оперуванням арсеналом граматичних структур у мовленні, кількістю граматичних помилок та нездатністю студентів виходити за межі базового інвентарю граматичних одиниць. Звідси, як зазначає Ларсен-Фріман, основне завдання викладача у навчанні граматики полягає не стільки у формуванні граматичних навичок та вмій, скільки у визначенні проблем в оволодінні студентами граматичним матеріалом (Larsen-Freeman). У зв'язку з цим зростає роль контролю як засобу управління навчанням у контексті формування іншомовної граматичної компетентності. Проте, якщо контроль у навчанні ІМ як засіб інформування про проблеми та управління вивченням ІМ (Black & William, 1998; Boud & Falchikov, 2006; Петрашук, 1999; Weir, 2005) неодноразово виступав об'єктом досліджень, то його застосовування для оптимізації процесу формування іншомовної граматичної компетентності залишається недостатньо вивченим, що й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень.** Поняття контролю у методичних дослідженнях розглядається з двох взаємопов'язаних точок зору, які органічно доповнюють одна одну. По-перше, контроль є засобом перевірки та інформування, по-друге – засобом управління (Black & William 1998; Boud & Falchikov 2006; The impact... 2004). В останні десятиліття особливої уваги отримав контроль як засіб управління, що забезпечує постійний зворотний зв'язок (Петрашук 1999; Black & William 1998; Boud & Falchikov 2006; The impact... 2004). Завдяки зворотному зв'язку зміщуються акценти з контролю як засобу перевірки і констатації рівня досягнень студентів на контроль як засіб раціонального управління навчальною діяльністю. Так, за допомогою контролю, тобто аналізу та оцінки отриманих результатів, здійснюється корекція навчальної діяльності та оптимізація подальшого процесу навчання (Black & William 1998; Boud, & Falchikov 2006; The impact... 2004). Отже, контроль як засіб управління забезпечує постійну інформацію про успішність оволодіння студентами граматичним матеріалом за певний термін навчання, дозволяючи таким чином визначити проблеми в оволодінні граматичним матеріалом та скоригувати навчальну діяльність студентів. Саме до цієї характеристики контролю ми звернулися з метою визначення труднощів у процесі оволодіння студентами іншомовною граматичною компетентністю.

**Мета статті** – шляхом аналізу результатів тесту з граматики та анкети для самооці-

нювання визначити проблеми та труднощі в оволодінні студентами-філологами граматичною стороною мовлення та розробити заходи щодо їх подолання у процесі навчання.

#### **Виклад основного матеріалу.**

*Підготовка до тесту з граматики ІМ: визначення мети та об'єктів контролю.*

Здійснення ефективного контролю передусім полягає у чіткому формулюванні мети проведення тесту, правильному визначенні об'єктів контролю та відборі тестових завдань згідно з обраними об'єктами. Поділяючи визначення мети тесту, сформульоване О.П.Петращук (Петращук 1999: 21-22), основною метою тесту з граматики ІМ є вимірювання рівня сформованості граматичної компетентності або здатності студентів розпізнавати і вживати саме ту граматичну структуру, яка чітко й економно передає зміст ситуації мовлення під час розв'язання типових комунікативних/тестових завдань у тестових та позатестових ситуаціях. Разом з тим цілі кожного окремого тесту з граматики ІМ, за допомогою якого реалізується контроль, є різними, оскільки вони мають свої завдання, функції та статус результатів. Мета тесту з граматики ІМ, який аналізується у цій статті, полягає у визначенні прогалів в оволодінні студентами граматичним матеріалом та, за результатами цього тесту, формулюванні висновків щодо шляхів оптимізації навчання граматики.

У теорії та практиці контролю його об'єкти складають зміст навчання (Головач 1997: 37). Специфіка навчання на мовних факультетах полягає в оволодінні студентами основами комунікативної компетентності, компонентами якої виступають базові навички та вміння (Програма 2001: 3-5). Особлива увага при цьому приділяється розвитку вмінь граматично й функціонально правильно оформляти думки (Програма 2001: 4). Таким чином, контроль граматики ІМ має забезпечити визначення рівня сформованості іншомовної граматичної компетентності у межах засвоєного матеріалу.

Необхідною умовою оволодіння дорослими ІМ більшість дослідників вважають усвідомлення (Swan 2006; Celce-Murcia & at.al. 1995; Larsen-Freeman). Це означає, що засвоєння граматики ІМ відбувається краще, якщо студенти самостійно набувають знань, формулюючи правила вживання граматичних структур (Swan 2006; Gao 2001; Larsen-Freeman). Саме знання, на думку вчених (Celce-Murcia & at.al.;

Ur 2009), забезпечують найбільш економний і ефективний шлях оволодіння ІМ.

У психології знання трактуються як «частина навчального матеріалу, що засвоюється свідомо, а отже отримує відображення у свідомості та набуває вищої психічної функції» (Основи... 1986: 145; Widodo 2006). Під *граматичними знаннями* ІМ розуміють цілеспрямовано відібраний та упорядкований граматичний матеріал, який студент повинен засвоїти протягом курсу вивчення мови (Основи... 1986: 145). Тут йдеться не лише про окремі мовленнєві одиниці (наприклад, морфеми, окремі слова, речення тощо), але й про особливості їх структурної організації. Іншими словами, у процесі оволодіння ІМ студентам необхідні практичні та теоретичні знання про мову, яка вивчається (Основи... 1986: 144-145; Celce-Murcia & at.al. 1995; Larsen-Freeman; Widodo 2006). Студенти мовних факультетів, зокрема, мають володіти *теоретичними знаннями* про:

- Морфологічні елементи будови слова (морфеми, афікси тощо);
- Граматичні категорії (число, рід, відмінок; час, аспект та стан дієслова; завершеність/незавершеність тощо);
- Лексико-граматичні класи слів (частини мови);
- Синтаксичні структури (комунікативні та структурні типи речень);
- Трансформаційні процеси (номіналізація, вербалізація тощо);
- Типи синтаксичного зв'язку (керування, узгодження, прилягання тощо) (Програма 2001: 52-54)

та *практичними знаннями* на кшталт:

- як дати пораду, наказати, запитати;
- як розповісти про минулі події, щоденні справи чи плани на майбутнє;
- як порівняти речі, явища;
- висловити упевненість тощо (Програма 2001: 42-48).

Окрім усвідомлення структурної будови мови, у навчанні граматики важливу роль відіграє автоматизація граматичних зв'язків, які є обов'язковою умовою правильного спілкування (Скляренко 1985: 70). Тому наступним об'єктом навчання граматики є формування *мовленнєвих граматичних навичок*. Відповідно до основних видів мовленнєвої діяльності в методиці викладання ІМ виділяють граматичні навички письма, граматичні навички аудіюван-

ня, граматичні навички читання, граматичні навички говоріння. Граматичні навички говоріння та письма вважають репродуктивними, граматичні навички аудіювання та читання – рецептивними граматичними навичками. Проте, на нашу думку, така класифікація вимагає перегляду, оскільки у контексті когнітивної теорії навчання навряд чи можна виокремити винятково рецепцію у процесі засвоєння граматики. Сформованість так званих репродуктивних граматичних навичок є однією з передумов розвитку вміння висловлювати свої думки в усній та письмовій формах та розуміти думки інших людей в усній та письмовій формах.

Як об'єкт навчання та контролю виділяються також *граматичні вміння* (Celce-Murcia & al. 1995: 6; Контроль... 1986). Граматичні уміння базуються на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань (Larsen-Freeman; Контроль... 1986). Завдяки сформованим граматичним умінням студенти здатні граматично правильно оформлювати свої думки в усній та письмовій формі *на рівні тексту* та розуміти мовлення інших. Контроль на цьому рівні передбачає визначення рівня сформованості комплексів граматичних навичок та знань (Celce-Murcia & al. 1995: 6; Larsen-Freeman; Контроль... 1986: 25).

Отже, відповідно до об'єктів навчання, ми виділяємо такі об'єкти контролю граматики ІМ: граматичні знання, граматичні навички та граматичні уміння.

*Визначення структури граматичного тесту.*

Найвагомішим критерієм при конструюванні тесту та відборі тестових завдань є критерій відповідності завдань потребам студентів, для яких вони розробляються (Heaton 1991: 18-22; Weir 2005: 7). Тобто, з одного боку, контролю підлягають ті знання, навички та вміння, які є необхідними для здійснення навчальної діяльності (Heaton 1991: 12), а з іншого – завдання мають «віддзеркалювати ті дії з мовним та мовленнєвим матеріалом, які студенти використовуватимуть у подальшій роботі» (Програма, 2001: 11).

Аналіз граматичних тестових завдань, представлених в літературі (Контроль... 1986: 13-19; Склярєнко 1985; Heaton 1991), дозволив згрупувати їх за тими об'єктами, на контроль яких вони спрямовані. Так, для контролю граматики найчастіше застосовуються тестові завдання (ТЗ) *множинного вибору, на*

*визначення помилки, на завершення, на реконструкцію змісту, на трансформацію, на сполучення, на доповнення, на трансформацію, переклад та завдання із вільноконструйованою відповіддю.*

Знання найефективніше контролювати шляхом застосування ТЗ множинного вибору та ТЗ із вільноконструйованою відповіддю (Головач 1997: 86; Контроль... 1986: 13-19).

Психологічною основою роботи студентів з ТЗ множинного вибору є впізнання і вибір. Відмінною зовнішньою ознакою цих ТЗ є низка вибіркових відповідей. Завдання студента полягає у виборі однієї правильної відповіді із декількох варіантів. Оптимальна кількість альтернатив складає 5, проте для ТЗ з контролю граматики рекомендується 4 альтернативи (Heaton 1991). ТЗ перехресного вибору є продуктивнішим завданням порівняно з ТЗ множинного та альтернативного вибору, оскільки у такому випадку вибір студента базується на аналізі та логічному осмисленні запропонованих варіантів.

Розрізняють два види ТЗ з вільноконструйованою відповіддю: 1) студент має дати точну відповідь на поставлене запитання, 2) студент має завершити пропуски в завданні.

Поширеною серед методистів є думка про те, що завдання для контролю *рецептивних граматичних навичок* будуються від форми до значення (Брейгіна, & Климентенко 1979: 55). Завдання цієї групи спрямовані на контроль рівня здатності студентів розрізняти формальні граматичні сигнали і розуміти зміст граматичних структур (ГС), які вивчаються. Дослідники зазначають, що у процесі формування рецептивної граматичної навички бажано, щоб спосіб перевірки або зовсім не передбачав мовленнєвої реакції студентів ІМ, або передбачав лаконічну реакцію, яка б включала ГС, що вивчається (Склярєнко 1985). При цьому наголошується на тому, що визначальним фактором виступають розумові та вербальні операції з граматичним матеріалом, які лежать в основі реалізації рецептивної граматичної навички (Ніколаєва 1996: 15). Для розуміння ГС та, відповідно, речення і тексту, студент здійснює наступні дії: виділення ознак, співвіднесення виділених ознак із граматичною категорією, зіставлення категорії з функцією, співвіднесення форми з граматичним значенням, співвіднесення граматичного

значення з лексичним (Брейгина & Климентенко 1979: 55).

У методичній літературі доцільними видами ТЗ, що відповідають цим операціям, є: 1) на зіставлення; 2) на завершення; 3) на запитання-відповідь; 4) на узагальнення; 5) ТЗ множинного вибору; 6) на виправлення помилки (Ніколаєва 1996: 15). Проте, на нашу думку, навряд чи ТЗ на завершення чи виправлення помилки можна вважати такими, що спрямовані на контроль сформованості рецептивної навички. Більш того, контроль сформованості рецептивної граматичної навички у спосіб, що зовсім не передбачав би мовленнєвої реакції студентів ІМ, або передбачав би лаконічну реакцію, не видається природним. Ми навчаємо граматики не заради формальної коректності структур; у процесі формування граматичних навичок та умінь ми навчаємо *комунікації* засобами ІМ.

Під час контролю сформованості *репродуктивних граматичних навичок*, як зазначають дослідники, використовуються ТЗ, в яких має місце спрямованість від значення до фор-

ми (Брейгина & Климентенко 1979). Мета ТЗ полягає у визначенні сформованості здатності студентів передати усно/письмово відповідні ГС (Скляренко 1985). Основна вимога до цих ТЗ полягає у забезпеченні комунікативного, вмотивованого, ситуативного або контекстного використання граматичного матеріалу, який вивчається. У методичній літературі описані такі можливі прийоми перевірки сформованості репродуктивної граматичної навички: ТЗ на запитання-відповідь, підстановку, трансформацію, завершення (Скляренко 1985: 68).

ТЗ для *контролю граматичних умінь* мають суто мовленнєвий характер (Celce-Murcia & al. 1995; Larsen-Freeman; Контроль... 1986: 25). Діапазон цих ТЗ дуже великий, наприклад, визначення та стисле формулювання головної думки прочитаного або прослуханого тексту, обмін думками із запропонованою проблемою, відповідь на спеціальні запитання, реконструкція сполучуваності тексту, написання анотації до тексту, переклад тощо, тобто контроль здійснюється на рівні тексту (Скляренко 1985).

Таблиця 1

#### Розподіл тестових завдань відповідно до об'єктів контролю граматики

Об'єкти контролю	Тестові завдання
Грамматичні завдання	1) множинного вибору, 2) з вільноконструйованою відповіддю
Грамматичні навички	1) на зіставлення, 2) на завершення, 3) на запитання-відповідь, 4) на узагальнення, 5) множинного вибору, 6) на виправлення помилки, 7) на підстановку, 8) на трансформацію
Грамматичні уміння	з вільноконструйованою відповіддю на рівні тексту: 1) переклад, 2) анотація, 3) обмін думками, 4) реконструкцію сполучуваності тексту тощо.

З метою виявлення граматичних труднощів та визначення рівня складності ТЗ розробимо та проаналізуємо структуру тесту, пілотні результати якого дозволять отримати інформацію про рівень успішності оволодіння студентами граматичним матеріалом та скоригувати за потреби навчальну діяльність. Відповідно до розглянутих критеріїв пропонуємо узгодити конструкт тесту з граматики ан-

лійської мови для студентів-філологів. Отже, відповідно до об'єктів контролю тест включає чотири рубрики: для визначення рівня сформованості теоретичних та практичних знань, граматичних навичок та вмінь. До тесту включено 10 тестових завдань: ТЗ 1 (множинного вибору) ТЗ 2 (на завершення) та ТЗ 3 (із вільноконструйованою відповіддю) для контролю теоретичних граматичних знань; ТЗ 4 (на

зіставлення), ТЗ 5 (із вільноконструйованою відповіддю) для контролю практичних знань; ТЗ 6 (на трансформацію), ТЗ 7 (на підстановку), ТЗ 8 (множинного вибору) для контролю

граматичних навичок; ТЗ 9 (на переклад) та ТЗ 10 (на реконструкцію сполучуваності тексту) для контролю граматичних умінь (див таб. 2).

Таблиця 2

### Структура тесту з граматики англійської мови

Теоретичні знання	ТЗ 1 множинного вибору ТЗ 2 на завершення ТЗ 3 із вільноконструйованою відповіддю
Практичні знання	ТЗ 4 на зіставлення (визначте функціональну різницю) ТЗ 5 із вільноконструйованою відповіддю (визначте практичну функцію)
Грамматичні навички	ТЗ 6 на трансформацію ТЗ 7 на підстановку ТЗ 8 множинного вибору (знайти і виправити помилку)
Грамматичні уміння	ТЗ 9 на переклад ТЗ 10 на реконструкцію сполучення тексту

Наведемо приклад тесту-анкети з граматики англійської мови.

#### Шановний студенте!

**Розташуйте граматичні завдання у порядку від найменш до найбільш складного. Виконайте завдання та звірте відповіді з ключами.**

#### **Task 1. Choose the correct answer.**

- All verbals possess the categories of  
a) tense & person;                      b) voice & person;                      c) aspect & voice;
- The infinitive denotes:  
a) primary action                      b) secondary action                      c) quality of the subject;
- The grammatical meaning of gerund is that of:  
a) single action                      b) process and activity                      c) unreal action;
- The -ing form used with conjunctions is:  
a) participle I                      b) gerund                      c) verbal noun.

#### **Task 2. Complete the sentence to give the correct answer.**

- The objective- with- the infinitive construction consists of .....
- In the sentence «**The weather being nasty**, we decided to spend a quiet evening at home» the phrase in bold is .....
- The -ing form in the sentence «I am sick and tired of your **comings** late» is .....
- All verbals do not perform the syntactical function of.....

#### **Task 3. Define the syntactical functions of the infinitive and gerund.**

- Our present concern will be to discuss the information obtained during the flight.
- They spoke very loudly without noticing the people who gathered around.
- Alpha-radiation was the first radiation to be studied in detail.
- «I've made my money by taking risk», he said.

#### **Task 4. Explain the difference in meaning.**

- A1. Sarah always finds faults with people.  
A2. Sarah is always finding faults with people.  
B1. I wish he had entered University. He's so talented.  
B2. I wish he would enter University. He's so talented.  
C1. Jane went on translating without noticing the kids who entered the room and watched her carefully.  
C2. Jane edited Bob's manuscript and went on to translate the story.

#### **Task 5. State what meaning is denoted by modal verbs:**

- Ann did really well to pass that difficult exam. I **couldn't** have passed it.
- Would** you stay a little longer?
- You **must** have a passport to visit most foreign countries.
- You have been traveling all day. You **must** be tired.

**Task 6. Paraphrase the sentence using the word in bold:**

1. They report 20 countries have participated in the conference.

**reported** 20 countries ..... in the conference.

2. It's a pity the weather is nasty today. We might invite friends for a barbecue.

**But for ...** .....for a barbecue.

3. «You have to complete the project by Friday», he said to me.

**insisted** He..... by Friday.

4. Ben was seen to get in a car and drive away.

**saw** Someone ..... and drive away .

**Task 7. Fill in the correct form of the verb/verbal:**

1. The movie, including all the previews, usually (to take) about two hours to watch.

2. Do you regret (to offer) him the job? – Yes, I regret (to say) he's not a reliable employee.

3. Neither his brothers nor his mother (to like) playing chess.

4. John's father let him (to borrow) his car for the weekend.

**Task 8. Choose the one word or phrase which is incorrect and must be changed to make the sentence correct. Give its correct form.**

1. The weeks **were passing**, his money **were going**, and **there was** no profit **coming in**.

A B C D

2. **Hidden** his fat face **in** his **greasy** hands, he called **himself** a fool.

A B C D

3. **The** new stadium, **which** holds 90 **thousands** people, **will be opened** next month.

A B C D

**Task 9. Translate into English:**

1. А тобі, як завжди треба втрутитися! Якби не ти, ми з Джеком вже давно би помирилися.

2. Ви мусите відіслати картки сьогодні. Час уже запам'ятати, що ми завжди вітаємо з Різдом усіх своїх постійних клієнтів.

3. Делегація китайських письменників має приїхати наступного вівторка. Якби ж то я могла піти на конференцію!

**Task 10. Combine the sentences in the following paragraph to form a connected narrative.**

An old man was on the point of death. He called his sons to his bedside. He ordered them to break a bundle of arrows. The young men were strong. They could not break the bundle. He took it in his turn. He untied it. He easily broke each arrow singly. He then turned toward his sons. He said to them, Mark the effect of union. United like a bundle, you will be invincible. Divided, you will be broken like reeds.

По завершенню тесту студенти визначають рівень складності кожного завдання за шкалою від 1 до 10.

**Методологія та учасники дослідження.** Розроблений тест з граматики було запропоновано студентам четвертого року навчання (63 особи) з метою локалізації проблемних зон у вивченні граматики для оптимізації навчального процесу та відповідно оптимізації навчання у конкретній групі. Вибір учасників тестування обґрунтований наступним чинником. Починаючи з третього року навчання, зміст навчання граматики передбачає циклічне повторення та узагальнення граматичного матеріалу, увага приділяється використанню ГС для досягнення різноманітних комунікативних, у тому числі й професійних цілей (Програма 2001: 6–7). Проте, саме на етапі узагальнення та повторення студенти висловлюють нарікання на роки вивчення граматичного матеріалу,

які не приносять бажаного результату, а саме: достатнього рівня сформованості граматичної компетентності, який би дозволив оперувати арсеналом ГС у мовленні. Тому, мета проведення цього тесту полягала у визначенні за допомогою результатів контролю проблем в оволодінні студентами граматичним матеріалом та скоригувати навчальну діяльність студентів, а відтак, підвищити їх загальний рівень володіння ІМ.

Студентам було запропоновано 1) виконати тест з граматики, який включав 10 тестових завдань, 2) здійснити самооцінювання за ключами та, по завершенню самоконтроль, 3) заповнити анкету для визначення складності запропонованих ТЗ. Отримані результати такого тесту забезпечують об'єктивні показники про рівень сформованості граматичних знань, навичок та вмінь, а також допомагають визначити труднощі в оволодінні граматичним

матеріалом. Тест та результати анкетування дозволяють, з одного боку, зрозуміти студенту власні прогалини в оволодінні граматичним матеріалом та співвіднести оцінку викладача з самооцінкою; з іншого боку, результати цього анкетування дозволять викладачу зрозуміти проблеми студентів та удосконалити процес опанування іншомовною граматиною.

#### **Обговорення отриманих результатів.**

Спочатку проілюструємо можливості контролю у навчанні граматики ІМ на прикладі окремої групи з метою індивідуалізації навчання до потреб конкретних студентів (14 студентів,

що вивчають японську як першу та англійську як другу іноземну мову). Згрупуємо результати анкетування для визначення рівня складності ТЗ у таблиці 3. У таблиці представлено кількісне сприйняття студентами складності запропонованих завдань. Рівні 1-3 відображають легкі, на думку студентів, завдання; рівні 4-7 – завдання середнього рівня складності; рівні 8-10 – складні завдання. Нагадаємо, що тестові завдання 1-3 розроблені для контролю теоретичних знань, ТЗ 4-5 – практичних знань, ТЗ 6-8 – граматичних навичок, ТЗ 9-10 – граматичних умінь.

Таблиця 3

#### **Кількісний розподіл тестових завдань (ТЗ) за рівнями складності**

РІВЕНЬ СКЛАДНОСТІ ТЗ		ТЗ 1	ТЗ 2	ТЗ 3	ТЗ 4	ТЗ 5	ТЗ 6	ТЗ 7	ТЗ 8	ТЗ 9	ТЗ 10	
	1				4			8				
	2					4	2	4	2			
	3				2	4	4		4			
	4	2		2			4	2	4	2		
	5	2			2	2			2	2	2	
	6	4	2		2	4			2			
	7	4		2	2		2			2		
	8	2	8				2			2	2	
	9		2	6						2	6	
	10		2	4	2					4	4	

Узагальнимо отримані результати щодо складності ТЗ відповідно до об'єктів контролю (див. таб 4).

Таблиця 4

#### **Кількісні показники складності ТЗ відповідно до об'єктів контролю**

Об'єкти контролю	№ ТЗ	Легкі ТЗ	ТЗ середньої складності	ТЗ високого рівня складні
Теоретичні знання	1	–	8	6
	2	–	2	12
	3	–	2	12
Практичні знання	4	6	4	4
	5	8	6	–
Грама-тичні навички	6	6	4	4
	7	12	2	–
	8	6	8	–
Грама-тичні уміння	9	–	4	10
	10	–	2	12

Проаналізуємо отримані результати. Як видно із таблиць 3 і 4, найлегшими завданнями студенти визначили завдання на контроль практичних знань (ТЗ 4 на зіставлення, ТЗ 5 із вільноконструйованою відповіддю) та на контроль граматичної навички (ТЗ 6 на парафраз, ТЗ 7 на підстановку, ТЗ 8 множинного вибору). Складними студенти визначили завдання на контроль теоретичних знань (ТЗ 1 множинного вибору, ТЗ 2 на завершення, ТЗ 3 із вільноконструйованою відповіддю) та на контроль граматичних вмінь (ТЗ 9 на переклад, ТЗ на реконструкцію сполучуваності тексту). Відповідно до результатів тесту можна зробити такі висновки. Незважаючи на те, що теоретичні знання є частиною професійної компетентності студентів-філологів, результати тесту свідчать про низький рівень теоретичних знань студентів. Можливим поясненням може бути загальна практична спрямованість навчання граматики на молодших курсах, коли основна увага приділяється практичним знанням. Очікуваною проблемною зоною є рівень грама-

тичних умінь. Студенти мають суттєві проблеми з оперуванням комплексами граматичних навичок та вибором необхідних ГС для реалізації комунікативної мети при перекладі та реконструкції сполучуваності тексту.

Отже, результати тесту показали, що у цій групі процес навчання граматики можливо оптимізувати за рахунок теоретичної підготовки, яка є частиною професійної компетентності філологів, та мовленнєвих завдань, які закріплюють засвоєний граматичний матеріал та сприяють практичному усвідомленому вживанню ГС для розв'язання комунікативних та професійних завдань.

Далі пропонуємо проаналізувати результати тесту, який проводився у всіх групах четвертого року навчання. Загалом тест виконали 63 студенти. Метою цього тесту було локалізувати проблеми у вивченні граматики студентами-філологами четвертого року навчання. Узагальнимо результати анкетування для визначення рівня складності ТЗ у таблиці 5.

Таблиця 5

#### Узагальнені результати складності завдань тесту

<i>Ступінь складності</i>	<i>Розподіл ТЗ за рівнями складності</i>
1. Найнижча складність	ТЗ 7
2. Низька складність	ТЗ 5
3. Низька складність	ТЗ 1
4. Середня складність	ТЗ 2
5. Середня складність	ТЗ 8
6. Середня складність	ТЗ 3
7. Висока складність	ТЗ 4
8. Висока складність	ТЗ 10
9. Висока складність	ТЗ 6
10. Найвища складність	ТЗ 9

Як видно із таблиці 5, узагальнені результати тесту мають певні спільні риси із результатами тесту в окремій групі (див. таб. 3, 4). Проте, за результатами однієї групи можна отримати лише приблизне уявлення про узагальнений рівень сформованості граматичної компетентності студентів певного року навчання. Так, наприклад, завдання на контроль граматичних навичок студенти визначили як легкі (ТЗ 7) та завдання середнього ступеня

складності (ТЗ 8). Як складні були визначені завдання на контроль граматичних умінь (ТЗ 9, 10). Тобто, етап функціонування ГС в складі складних систем мовленнєвих вмінь потребує особливої уваги на заняттях з граматики.

Також аналіз узагальнених результатів дозволяє зробити нові висновки. Так, ТЗ 1-2 на контроль теоретичних знань студентів були відмічені як легкі. Загалом, це є свідченням того, що студенти усвідомлюють вагу теоре-



тичних знань, як важливої умови оволодіння ІМ. Крім того ТЗ 6 (на трансформацію) на контроль граматичних навичок та ТЗ 4-5 на контроль практичних знань студенти визначили як складні завдання. Припускаємо, що оскільки успішне виконання цих завдань залежить від складних когнітивних процесів, а саме свідомого виділення певних граматичних ознак та усвідомлення граматичної синонімії і контекстуального навантаження ГС, цей тип завдань викликав труднощі у їх виконанні. До того ж, частка продуктивності у цих завданнях є досить високою. Відповідно оптимізувати процес навчання граматики ІМ можливо за рахунок урахування специфіки когнітивних процесів для підвищення ефективності інтелектуальної роботи студентів.

**Висновки.** Узагальнимо основні ідеї щодо контролю у навчанні граматики ІМ. Отже, контроль як засіб управління, що забезпечує постійний зворотний зв'язок, має великий потенціал для оптимізації навчального процесу вивчення ІМ загалом і навчання граматики зокрема. Завдяки зворотному зв'язку контроль у навчально-виховному процесі дозволяє отримати інформацію не лише про успішність чи неуспішність оволодіння граматичним матеріалом, але й проводиться з метою діагностики для раціонального керування навчальним процесом шляхом коректного вибору методів і прийомів навчання. У цій статті на прикладі тесту з граматики проілюстровано можливість контролю у навчанні ІМ. Мета проведеного тесту полягала у визначенні рівня сформованості компонентів граматичної компетентності та виявленні проблем у процесі засвоєння граматичних знань, формування навичок, удосконалення вмінь шляхом проведення самоконтролю та саморефлексії щодо труднощів при виконанні завдань тесту. Результати тесту визначили прогалини у теоретичній підготовці студентів та труднощі на рівні граматичних умінь. Проблемними для студентів виявились також завдання, що спрямовані на певний рівень продукції і вимагають активного залучення когнітивних процесів.

**Перспективи дослідження.** Отже, контроль є ефективним засобом управління процесом оволодіння ІМ. Результати проведеного дослідження довели, що локалізація труднощів у оволодінні граматику ІМ дозволяє оптимізувати навчальний процес відповід-

но до індивідуальних проблем кожної групи. **Перспективи** подальшого дослідження пов'язуємо з визначенням валідності структури тесту для оцінки проблем у процесі формування іншомовної граматичної компетентності.

## References

*Black, P., Wiliam, D.* (1998). Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, Vol. 5, Issue 1// Assessment and classroom learning. Print.

*Breigyna, M.Ye., Klymentenko, A.D.* (1979). Kontrol v obuchenii inostranym yazykam u uchashchichsya srednich proftechuchilishch: Metod.posobiye. – М.: Vysshaya shkola, – 63s.

(*Брейгина, М.Е., Климентенко, А.Д.* Контроль в обучении иностранным языкам у учащихся средних профтехучилищ: Метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1979. – 63с.) Print.

*Boud, D. and Falchikov, N.* (2006). Australia Aligning assessment with long-term learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. – Vol. 31, No. 4. – P. 399–413. Print.

*Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S.* (1995). Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. – Retrieved from: [www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf](http://www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf).

*Gao, C.Z.* (2001). Second Language Learning and the Teaching of Grammar // Education 2. – P. 326-336 Print.

*Golovach, Yu.V.* (1997). Kontrol urovnya sformirovanosti profesionalno-foneticheskoi kompeten tsii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskovo vuza (na materialye angliiskogo yazyka): Dis. ... kand.ped.nauk: 13.00.02 / Kievsk. gos. ped. un-t. – К., – 189 s.

(*Головач, Ю.В.* Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка): Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Киевс. гос. пед. ун-т. – К., 1997. – 189 с.) Print.

Kontrol v obuchenii inostranym yazykam v sredneyi shkolye (1986). Kn. Dlya uchitelya: iz opyta shkoly / Ped.–sost. V.A.Slobodchikov. – М.:Prosveshcheniye,. – S.13-19

(Контроль в обучении иностранным языкам в средней школе: Кн. для учителя: Из опыта

школы / Ред.–сост. В.А.Слободчиков. – М.: Просвещение, 1986. – С. 13-34) Print

*Heaton, J.B.* (1991). Writing English language tests. – New York: Longman Inc., – 192 p. Print.

*Larsen-Freeman, D.* Teaching Language : From Grammar to Grammmaring. – Boston, MA: Heinle & Heinle. – Retrieved from: [https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl\\_-\\_teaching\\_grammar.pdf](https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf).

*Nikolayeva, S.Yu.* (1996). Praktykum z metodyky testuvannya inshomovnoi leksychnoi kompetentsii (na materialy angliiskoi movy): Navch. Posibnyk. – К.: IZMN, – 312 s.

(*Николаева, С.Ю.* Практикум з методики тестування іншомовної лексичної компетенції (на матеріалі англійської мови): Навч. посібник. – К.: IZMN, 1996. – 312с.) Print.

*Osnovy metodiki prepodavaniya inostranykh yazykov* (1986)/ Pod red. V.A. Buchbindera, V. Shtraysa. – К.: Vysshaya shkola, – 334 s

(*Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А.Бухбиндера, В.Штрауса.* – К.: Высшая школа, 1986. – 334 с.) Print.

*Petrashchuk O.P.* (1999). Testovyi kontrol u navchanni inozemnoi movy v serednii zaralnoosvitnii shkoli: Monograph. – К.: Vydavnychiy tsentr KDLU, – 241s.

(*Петрашчук, О.П.* Тестовий контроль у навчанні іноземної мови в середній загальноосвітній школі: Монографія.– К.: Видавничий центр КДЛУ, 1999. – 241 с.) Print.

*Curriculum for English Language development in universities and institutes (Draft2)* (2001)/ Kolektyv avt.: S/Yu.Nikolayeva, M.I.Solovei(kerivnuky), Yu.V.Golovach ta in.; Kyiv.derzh.lingv.university ta in. – К.:British Council,. – 245 s.

(*Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю.Николаева, М.І.Соловей (керівники), Ю.В.Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. університет та ін.* – К.: Британська Рада, 2001. – 245 с.) Print.

*Sklyarenko, N.K.* (1985). Kontrol stepeni sformirovanosti gramaticheskikh navykov ustnoi rechi // Prakticheskiye voprosy kontrolya pri obuchenii inostrannym yazykam v srednei shkolye: Sb. nauchn. tr. – М.: Izd. NII shkol MP RSFSR,. – S. 69–75

(*Скляренко, Н.К.* Контроль степени сформированности грамматических навыков устной речи // Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. научн. тр. – М.: Изд. НИИ школ МП РСФСР, 1985. – С. 69 – 75) Print

*Swan, M.* (2004). Teaching grammar – does grammar teaching work? – Retrieved from: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>.

*The impact of formative assessment and learning intentions on students' achievements.* – Hanover : Hanover research, – 16p. Print.

*Ur, P. A* (2009). Course in language teaching. Practice and theory. – Cambridge University Press. – 388 p..Print.

*Weir, C.J.* (2005). Language Testing and validation: An evidence-based approach. Palgrave Macmillan, – 316 p. Print.

*Widodo, H.P.* (2006). Approaches and procedures for teaching grammar // English Teaching: Practice and Critique, – Vol.5, No1. – P. 122–141. Print.

## ASSESSMENT FOR LEARNING IN TEACHING GRAMMAR TO TERTIARY STUDENTS

*T. Kavvytska, V. Osidak*

**Background:** The importance of grammar in building foreign language competence is indisputable, especially as learners advance in proficiency. In terms of teaching grammar, as Larsen-Freeman suggests, it is less about polishing grammar abilities and skills but more about localizing a grammar problem. Therefore, many researchers insist that it is assessment that can provide feedback about students' progress and problems and make a strong contribution to the improvement of grammar performance through feedback analysis. Assessment is viewed in this case as a tool of managing, revisiting and redesigning the FL training.

**Purpose:** This objective of this paper is to show evidence of how interaction between assessment and teaching grammar to tertiary students can yield substantial learning improvements. The article also aims at discussing the empirical research carried out by the authors in order to reveal gaps in English grammar acquisition.

**Discussion:** The research, described in the paper, is designed in such a way that it could provide valid feedback from two perspectives: a student receives information about their progress to monitor language acquisition and improve performance whereas a teacher makes use of the information for the efficient management of the

educational process. The feedback received by the teacher enables effective filling the gaps in students' grammar competence by restructuring the learning content and selecting appropriate teaching techniques. The research framework of the study has utilized the following steps: 1) defining objectives of testing grammar in tertiary school and identifying the objects for assessment; 2) developing a grammar test construct; 3) designing the test; 4) piloting the test; 5) analyzing the test results; 6) conducting a self-assessment survey among students (n=63).

**Results:** The study presented in the article has provided reliable evidence of substantial learning improvements as a result of using assessment in educational contexts in terms of classroom management.

**Key words:** teaching grammar, assessment as a management tool, problems in grammar acquisition, objectives of testing grammar, test items.

#### **Vitae**

*Tamara Kavytska*, PhD, Assistant Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her research interests lie within the areas of Translation Pedagogy, Cognitive and Rhetorical Grammar, Language Testing and Assessment.

**Correspondence:** kawicka\_t@ukr.net

*Viktoriya Osidak*, PhD, Associate Professor, Department of Teaching Methodology of Ukrainian and Foreign Languages and Literatures, Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine. Her areas of research interests are self-assessment in FLT, autonomous learning, learning strategies.

**Correspondence:** viktoriya\_osidak@ukr.net.

ми описано понятійну систему теорії діалогу, проаналізовано ДМ з позицій взаємодії та взаємозумовленості комунікантів, розроблено численні технології та сформульовано методичні рекомендації щодо навчання цього виду мовленнєвої діяльності, визначено об'єкти контролю рівня володіння ДМ.

У сучасній лінгвістиці діалог вивчався в різних аспектах: соціолінгвістичному – Г. Хене, Г. Рейбок (Henne, Rehbock); психолінгвістичному – А. Соловійова (Soloviova); комунікативно-прагматичному – Н. Арутюнова, Н. Формановська (Arutiunova, Formanovska); тематичному – Ю. Рождественський (Rozhdestvenskyi); функціональному – Т. Колокольцева (Kolokoltseva); структурно-семантичному – С. Ніколаєва, Н. Склярєнко (Nikolaieva, Skliarenko).

Однак, до нині ряд питань щодо функціональної класифікації діалогів з урахуванням структурних фаз медичної консультації в процесі навчання англійського професійно орієнтованого діалогічного мовлення (АПОДМ) майбутніх лікарів залишаються дискусійними та потребують подальшого уточнення.

**Метою статті** є аналіз структурно-композиційних особливостей АПОДМ майбутніх лікарів з урахуванням структурних фаз медичної консультації.

**Виклад основного матеріалу.** Англійське професійно орієнтоване діалогічне мовлення майбутнього лікаря тісно пов'язане з його професійними обов'язками й фаховою компетентністю.

Ґрунтуючись на загальних характеристиках ДМ (Halskova, Passov, Rohova, Skalkin) і професійно орієнтованого іншомовного спілкування можна визначити, що англійський професійно орієнтований медичний діалог – це складний, багатоплано вий процес становлення і розвитку контактів між лікарем та пацієнтом, породжуваний потребами професійної медичної діяльності, що охоплює сприймання і розуміння потреб пацієнта, обмін інформацією, організацію певної стратегії взаємодії між лікарем та пацієнтом. Справжню життєву вагомість має діалог між лікарем та пацієнтом, який реалізується у межах медичної консультації, яка складається з певних фаз.

Відомий психолог Б. Карвасарський визначив, що спілкування в діаді «лікар-пацієнт» протікає у чотирьох фазах: *контактній, орієнтаційній, аргументаційній та корекцій-*

*ній* (Karvasarskyi 2004: 395-407). Коротко охарактеризуємо ці фази з точки зору виконання лікарем своїх професійних дій та здійснення функцій ДМ.

*Контактна фаза спілкування – початок медичної консультації.* Це перший етап професійного спілкування лікаря і хворого. На початку консультації лікар знайомиться з пацієнтом та налаштовує його на ефективну взаємодію з метою проведення успішної комунікації. Цей етап зорієнтований на пацієнта, його думок, уявлень про хворобу, причини та перспективи лікування. Упродовж контактної фази лікар прагне розташувати до себе хворого, обирає природну позу, контролює жести і мімічні реакції обличчя, інтонацію голосу, гучність, темп і ритм мови. Одночасно лікар намагається враховувати невербальні особливості поведінки пацієнта, оцінює його позу, міміку, жести, що дозволяє скласти уявлення про особливості стану хворого.

До лікаря також пред'являються підвищені вимоги, що стосуються як зовнішнього вигляду так і манера поведінки. Відчуття психологічного контакту дає такий важливий елемент невербальної взаємодії, як погляд. Тому, в перші секунди професійного спілкування лікар повинен уважно подивитися на свого пацієнта, тим самим дати можливість йому зрозуміти, що він готовий його вислухати. Зазвичай контактна фаза завершується, коли лікар задає своє перше запитання: «*На що Ви скаржитесь?*» або «*Що Вас турбує?*». З цього питання починається друга фаза спілкування між лікарем і хворим – фаза орієнтації.

*Фаза орієнтації* являє собою з'ясування причини візиту хворої людини та обстеження пацієнта. Під час первинного огляду лікар з'ясовує причину звернення пацієнта та намагається виявити його основну скаргу. Лікар формує гіпотезу та обирає з різних картин захворювань найбільш прийнятну для подальшої диференціації та встановлення діагнозу. Етап первинного огляду зорієнтований на лікаря та на виявлення деталей основної скарги пацієнта. Збір інформації про умови життя, що вплинули на здоров'я пацієнта, охоплюють медичну та соціальну інформацію. Тематами спілкування є: можливість прояву алергічних реакцій, прийом антибіотиків, попередні захворювання, травми, шкідливі звички.

Етап фізикального обстеження хворого включає обстеження пацієнта за допомогою органів чуття і певних мануальних дій (пальпа-