

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ДАНИЛЕНКО ОКСАНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 378:373.091.12.011.3-051:81'36'24]:37.041

ДИСЕРТАЦІЯ
ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
(АНГЛІЙСЬКА МОВА ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ)

011 Освітні, педагогічні науки
Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. О. Даниленко

Науковий керівник: Задорожна Ірина Павлівна, доктор педагогічних наук,
професор

Тернопіль – 2024

АНОТАЦІЯ

Даниленко О.О. Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької). – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2024.

Дисертація присвячена теоретичному обґрунтуванню та розробці методики формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи під час навчання англійської мови після німецької.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в ньому *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи під час навчання англійської мови після німецької, яка спрямована на підготовку майбутніх учителів до автономного оволодіння та удосконалення англомовної граматичної компетентності у говорінні та письмі; передбачає три етапи формування продуктивної граматичної компетентності (підготовчий, стереотипний, варіативний), враховує можливості для позитивного переносу і забезпечує попередження інтерференції з першої іноземної та рідної мов, передбачає надання студентам більшої автономії на стереотипному та варіативному етапах; включає модель організації процесу формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької, особливістю якої є збалансованість аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, взаємопов'язаних цілями та змістом; *удосконалено* критерії відбору навчального матеріалу, критерії оцінювання рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької; *набуло подальшого розвитку* визначення поняття продуктивної граматичної компетентності; вивчення проблем навчання англійської мови як

другої іноземної після німецької.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: відборі та укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької, відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ для формування продуктивної граматичної компетентності.

Продуктивну граматичну компетентність визначено як здатність особистості формулювати граматично коректні усні та письмові висловлювання для досягнення конкретних комунікативних цілей. Складовими продуктивної граматичної компетентності є граматичні знання, репродуктивні граматичні навички і граматична усвідомленість. У структурі продуктивної граматичної компетентності виділено змістовий, операційний та прагматичний компоненти. Змістовий компонент містить морфологічні, синтаксичні та орфографічні знання та навички. Операційний компонент передбачає навички відбору граматичних структур, зіставного аналізу граматичних структур, оформлення і продукування висловлювання. Прагматичний компонент включає навички вживання граматичних структур у діалогічному мовленні, навички вживання граматичних структур у монологічному мовленні, та навички вживання граматичних структур у письмі.

Встановлено, що у випадку навчання майбутніх учителів англійської мови після німецької джерелом переносу є перша іноземна мова (німецька). Домінування першої іноземної мови в умовах субординативного штучного трилінгвізму зумовлене близькістю в часі впливу першої іноземної мови, вивчення якої триває одночасно з вивченням другої іноземної мови, та типологічною спорідненістю та близькістю першої та другої іноземних мов, на відміну від рідної мови.

Самостійна робота майбутніх учителів з формування продуктивної граматичної компетентності при навчанні англійської мови після німецької – організована та контрольована студентом навчальна діяльність для оволодіння продуктивною граматичною компетентністю з другої іноземної мови та розвитку автономії в умовах зовнішнього опосередкованого управління викладачем.

Організація процесу самостійної роботи з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів при навчанні англійської мови після німецької має ґрунтуватися на положеннях особистісно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного та рефлексивного підходів.

Рівень сформованості автономії студента визначає здатність до здійснення самостійної роботи з опанування граматичним матеріалом. Розвиток автономії майбутніх учителів забезпечується розвитком рефлексивних умінь здійснювати аналіз труднощів, які виникають у процесі оволодіння граматиною англійської мови, свідомо ідентифікувати граматичні явища, які можуть спричинити інтерференцію, розпізнавати можливості для позитивного переносу, реалізовувати самоаналіз результатів навчання, вибір навчальних стратегій та корекцію навчальної траєкторії.

На основі результатів зіставного аналізу визначено подібності та відмінності граматичних категорій, характерних для морфологічних та синтаксичних систем англійської, німецької та української мов. Наявність кореляцій у частинах мови, граматичних категоріях та синтаксичних структурах у порівнюваних мовах уможлиблює інтенсифікацію процесу навчання граматики англійської мови на основі позитивного переносу знань з граматики німецької та рідної мов.

Для мінімізації впливу інтерференції доцільно акцентувати увагу майбутніх учителів на оволодінні граматичними явищами другої іноземної мови, які не притаманні для граматики першої іноземної чи рідної мов. Аналіз явищ, які призводять до морфологічної й синтаксичної інтерференцій, дозволить мінімізувати негативний вплив з боку першої іноземної чи рідної мов. Необхідним є розвиток здатності студентів до здійснення самостійного порівняльного аналізу граматичних систем та явищ в першій іноземній чи рідній мовах для виявлення можливостей реалізації позитивного переносу на морфологічному та синтаксичному рівнях.

Одиницями відбору навчального матеріалу визначено граматичні структури (словоформи, словосполучення, фрази/речення) і тексти (усні і письмові). Виокремлено критерії відбору граматичних структур (нормативності, складності,

відмінностей між англійською та німецькою мовами, вживаності, відповідності потребам спілкування) та текстів (автентичності, тематичності, інформативності, посильності та доступності, комунікативної спрямованості (функціональності), варіативності).

На основі визначених критеріїв відібрано граматичні структури: часові форми груп *Continuous*, *Perfect*, *Perfect Continuous*, вираження майбутньої дії, пасивний стан, умовні речення, герундій, інфінітив, артикль з власними назвами, присвійний відмінок іменників, зворотні та сполучні займенники, ступені порівняння прикметників та прислівників, підрядні відносні речення, прийменники, що вказують на напрямок руху, час, діяча, інструмент дії.

Виділено підготовчий, стереотипний та варіативний етапи формування продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької. Розроблено підсистему вправ, яка складається із трьох груп вправ, кожна з яких відповідає одному з етапів засвоєння продуктивної граматичної компетентності.

Перша група вправ спрямована на ознайомлення, ідентифікацію та диференціацію граматичних структур у говорінні та письмі. Студенти навчаються здійснювати зіставлення граматичних структур в англійській та німецькій мовах, виконуючи вправи першої підгрупи під час аудиторної самостійної роботи. Вправи другої та третьої підгруп передбачають ідентифікацію та диференціацію граматичних структур у говорінні та письмі відповідно. Вправи цих підгруп виконуються у процесі позааудиторної самостійної роботи.

Друга група вправ має на меті автоматизацію вживання граматичних структур на рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності. Вправи першої та другої підгруп покликані забезпечити позитивний перенос та запобігти інтерференції від попередньо засвоєних мов, виконуються у процесі аудиторної самостійної роботи. Використання пам'яток, які містять інформацію про подібність граматичних явищ в англійській та німецькій мовах або відмінності, що можуть спричинити інтерференцію, сприяє розвитку вмінь порівняльного аналізу та визначення зон для позитивного переносу. Вправи третьої

та четвертої підгруп забезпечують подальшу автоматизацію вживання опрацьованих граматичних структур у процесі позааудиторної самостійної роботи.

Третя група вправ на автоматизацію вживання граматичних структур на рівні тексту забезпечує автоматизацію репродуктивних граматичних навичок у різних комунікативних ситуаціях, сприяє розвитку граматичної усвідомленості шляхом виконання творчих завдань, що виносяться на аудиторну та позааудиторну самостійну роботу студентів. Перша підгрупа вправ третьої групи спрямована на автоматизацію нових граматичних структур на рівні тексту в діалогічному, монологічному мовленні, а друга підгрупа передбачає автоматизацію вживання граматичних структур на рівні тексту в письмі.

Створено модель організації процесу формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької. Особливістю розробленої моделі є циклічність та збалансованість аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, взаємопов'язаних цілями, змістом.

З метою перевірки ефективності запропонованої методики проведено експеримент у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка серед 74 студентів 4 курсу німецького відділення факультету іноземних мов.

Варійованою величиною першого етапу експерименту обрано рівень автономії студентів. У варіанті методики А передбачалося підвищення рівня автономії студентів та надання студентам більшої самостійності у навчальній діяльності через реалізацію частково-залежної автономії на підготовчому етапі та умовно повної автономії на стереотипному і варіативному етапах формування продуктивної граматичної компетентності. У варіанті методики Б реалізовувався лише частково-залежний рівень автономії на трьох етапах формування продуктивної граматичної компетентності.

Наступний етап експериментального дослідження мав за мету визначити ефективний спосіб організації самостійної роботи на підготовчому етапі формування продуктивної граматичної компетентності.

Отримані емпіричні дані проаналізовано за допомогою методів математичної статистики: критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні.

У ході експерименту встановлено ефективність запропонованих варіантів методики для формування продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької. Визначено, що більш ефективним є варіант, яким передбачалося надання студентам вищого рівня автономії на стереотипному та варіативному етапах. Доведено доцільність попереднього ознайомлення здобувачів із новими граматичними структурами у процесі позааудиторної самостійної роботи з подальшим обговоренням цих структур з викладачем на занятті у формі евристичної бесіди на підготовчому етапі формування продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи.

На основі отриманих результатів запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо формування продуктивної граматичної компетентності в процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької.

Ключові слова: граматична компетентність, майбутні вчителі іноземних мов, англійська мова після німецької, самостійна робота, автономія, рефлексія, говоріння, монологічне мовлення, діалогічне мовлення, письмо, знання, навички, стратегії навчання, підсистема вправ, модель організації навчання.

ABSTRACT

Danylenko O.O. Developing productive grammatical competence of future teachers through independent work (English after German). – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Thesis for the Doctor of Philosophy degree in the field of knowledge 01 Education/Pedagogy, specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences. – Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, 2024.

The thesis is devoted to the theoretical substantiation and development of the methodology of developing productive grammatical competence of future teachers in the process of independent work in teaching English after German.

The scientific novelty of the research is that it is *the first* to theoretically substantiate, develop and experimentally verify the methodology of developing productive grammatical competence of future teachers in the process of independent work in teaching English after German, which aims to prepare future teachers for the autonomous acquisition and improvement of English grammatical competence in speaking and writing; suggests three stages of productive grammatical competence developing (preparatory, stereotypical, variational), takes into account the opportunities for positive transfer and ensures the prevention of interference from the first foreign language and a native language, provides students with greater autonomy at the stereotypical and variational stages; implements a model of organizing the process of developing productive grammatical competence of future teachers in the process of independent work in teaching English after German, which is characterized by a balance of classroom and extracurricular independent work interconnected by goals and content; the criteria for selecting educational material, the criteria for evaluating the level of formation of productive grammatical competence in the process of independent work in teaching English after German have been *improved*; the definition of the concept of productive grammatical competence and the study of the problems of teaching English as a second foreign language after German have gained *further development*.

The practical significance of the obtained results consists in: the selection and compilation of methodological recommendations for teachers regarding the development

of productive grammatical competence of future teachers in the process of independent work in teaching English after German, the selection of educational material, the development of sets of exercises for developing productive grammatical competence.

Productive grammatical competence is defined as the ability of an individual to formulate grammatically correct oral and written statements to achieve specific communicative goals. The components of productive grammatical competence are grammatical knowledge, reproductive grammatical skills, and grammatical awareness. Content, operational, and pragmatic components are distinguished in the structure of productive grammatical competence. The content component includes morphological, syntactic, and orthographic knowledge and skills. The operational component involves the skills of selecting grammatical structures, comparative analysis of grammatical structures, formulation, and production of utterances. The pragmatic component includes the skills of using grammatical structures in dialogues, monologues, and writing.

It has been established that the first foreign language (German) is the source of transfer when teaching English to future teachers after German. The dominance of the first foreign language under the conditions of subordinate artificial trilingualism is due to the proximity in time of the influence of the first foreign language, the study of which continues simultaneously with the study of the second foreign language, and the typological similarity and proximity of the first and second foreign languages, in contrast to the native language.

Independent work of future teachers on developing productive grammatical competence in learning English after German is an organized and student-controlled educational activity for acquiring productive grammatical competence in the second foreign language and developing autonomy under the conditions of externally mediated management by the teacher.

The organization of the process of independent work on developing productive grammatical competence of future teachers when learning English after German should be based on the provisions of personality- and activity-based, communicative and cognitive, and reflective approaches.

The level of a student's autonomy determines the ability to carry out independent work on mastering grammatical material. The development of the autonomy of future teachers is ensured by the development of reflective skills to analyze the difficulties encountered in the process of acquisition of the grammar of the English language, consciously identify grammatical phenomena that can cause interference, recognize opportunities for positive transfer, perform self-analysis of learning results, select learning strategies, correct one's learning trajectory.

Based on the results of the comparative analysis, the similarities and differences of the grammatical categories characteristic of the morphological systems of the English, German, and Ukrainian languages were determined. The presence of correlations between parts of speech, grammatical categories and syntactic structures in the compared languages makes it possible to intensify the process of teaching English grammar using the positive transfer of knowledge from the grammar of German and the native language.

To minimize the influence of interference, it is advisable to focus the attention of future teachers on mastering the grammatical phenomena of the second foreign language, which are not inherent in the grammar of the first foreign or native language. Analysis of the phenomena that lead to morphological and syntactic interference will allow students to minimize the negative influence of the first foreign or native language. Therefore, it is necessary to develop the ability of students to carry out an independent comparative analysis of grammatical systems and phenomena in the first foreign or native language to identify the possibilities of implementing positive transfer at the morphological and syntactic levels.

The following units for educational material selection were determined: grammatical structures (word forms, word combinations, phrases/sentences) and texts (oral and written). The criteria for the selection of grammatical structures (normativity, complexity, differences between English and German languages, usability, correspondence to communication needs) and texts (authenticity, topicality, informativeness, feasibility and accessibility, communicative orientation (functionality), variability) were singled out.

Based on the defined criteria, the following grammatical structures were selected: tense forms of *Continuous*, *Perfect*, *Perfect Continuous* groups, forms expressing future actions, passive voice, conditional clauses, gerunds, infinitives, the article used with proper nouns, possessive case of nouns, reflexive and conjunctive pronouns, degrees of comparison of adjectives and adverbs, relative clauses, prepositions indicating the direction of movement, time, agent, and instrumentality.

Preparatory, stereotypical, and variational stages of developing productive grammatical competence while learning English after German through independent work were determined. A subsystem of exercises that consists of three groups of exercises, each corresponding to one of the stages of acquiring productive grammatical competence, has been developed.

The first group of exercises is aimed at the introduction, identification and differentiation of grammatical structures in speaking and writing. Students learn to compare grammatical structures in English and German by doing exercises of the first subgroup during classroom independent work. The exercises in the second and third subgroups provide the identification and differentiation of grammatical structures in speaking and writing, respectively. The exercises of these subgroups are performed in the process of extracurricular independent work.

The second group of exercises is aimed at automatizing the use of grammatical structures at the level of a word form/word combination/phrase/sentence/supra-phrasal unit. The exercises of the first and second subgroups are designed to ensure positive transfer and prevent interference from previously learned languages and are performed within classroom independent work. The use of study tips containing information about the similarities between grammatical phenomena in English and German or differences that may cause interference helps to develop comparative analysis skills and identify areas for positive transfer. The exercises of the third and fourth subgroups provide further automatization of the use of studied grammatical structures in the process of extracurricular independent work.

The third group of exercises automatizing the use of grammatical structures at the text level ensures the automatization of reproductive grammatical skills in various

communicative situations. It promotes the development of grammatical awareness by providing students with creative tasks assigned for classroom and extracurricular independent work of students. The first subgroup of exercises of the third group is aimed at the automatization of new grammatical structures in dialogues and monologues at the text level, and the second subgroup involves the automatization of the use of grammatical structures in writing at the text level.

A model of organizing the process of developing future teachers' productive grammatical competence in the process of independent work in teaching English after German has been created. The peculiarity of the developed model is the cyclicity and balance of classroom and extracurricular independent work, interconnected by goals and content.

An experiment was conducted at Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University at the Faculty of Foreign Languages among 74 fourth-year students majoring in German to verify the effectiveness of the suggested methodology.

The level of students' autonomy was chosen as the variable value of the first stage of the experiment. Methodology variant A was supposed to increase the level of students' autonomy and provide students with greater independence in learning activities by implementing partially dependent autonomy at the preparatory stage and relatively full autonomy at the stereotypical and variational stages of developing productive grammatical competence. In the variant of methodology B, only partially dependent autonomy was realized within the three stages of developing productive grammatical competence.

The next stage of the experimental study aimed to determine an effective way of organizing independent work at the preparatory stage of developing productive grammatical competence.

The collected empirical data was analyzed using the methods of mathematical statistics: Fisher's angular transformation and the Mann-Whitney U-test.

The experiment has established the effectiveness of the suggested variants of the methodology for the development of productive grammatical competence in the process of independent work in teaching English after German. It has been established that the

variant that provided students with a higher level of autonomy at the stereotypical and variational stages is more effective. The expediency of preliminary acquaintance of students with new grammatical structures in the process of extracurricular independent work with further discussion of these structures with the teacher in the classroom in the form of a heuristic conversation at the preparatory stage of forming productive grammatical competence in the process of independent work has been proved.

Based on the obtained results, methodological recommendations for teachers on developing productive grammatical competence in the process of independent work in teaching English after German have been suggested.

Keywords: grammatical competence, future foreign language teachers, English after German, independent work, autonomy, reflection, speaking, monologue, dialogue, writing, knowledge, skills, learning strategies, subsystem of exercises, model of teaching.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Даниленко О. Психолінгвістичні особливості формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2017. № 2. С. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.2.9>
2. Даниленко О. О. Урахування результатів зіставного аналізу української, німецької та англійської мов при формуванні граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічний альманах.* 2017. № 35. С. 106–115.
3. Даниленко О. О. Відбір навчального матеріалу для формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької в процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах.* 2018. № 39. С. 37–44.
4. Danylenko O. Developing grammatical competence of prospective teachers learning English after German through independent work activities. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2018. № 2. Р. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.9>
5. Даниленко О. О. Самостійна робота з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 3–4 (97–98). С. 12–26. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/012-026>
6. Danylenko O. Experimental verification of methodology of developing productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German through individual work. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2022. № 1. Р. 182–190. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.22>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Даниленко О. Урахування явищ інтерференції та переносу при формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання другої іноземної мови. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 11-12 листоп. 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 242–244.

2. Даниленко О. Зіставний аналіз української, німецької та англійської мов як фактор ефективності формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 8–9 груд. 2017 р. Тернопіль, 2017. С. 225–227.

3. Даниленко О. О. Використання інтернет-технологій в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння продуктивною граматичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов у вишах*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 8 жовт. 2019 р. Харків: Мадрид, 2019. С. 160–162.

4. Даниленко О. О. Використання елементів змішаного навчання в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння граматичною компетентністю у процесі навчання другої іноземної мови. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19 берез. 2020 р. Тернопіль, 2020. С. 302–304.

5. Даниленко О. О. Критерії рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення англійської мови після німецької. *Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 13-14 лип. 2020 р. Львів: Львівський науковий форум, 2020. С. 24–26.

6. Danylenko O. O. Developing autonomy and grammar learning strategies of prospective teachers learning English after German. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa, 2020. № 56. P. 21–23.

7. Даниленко О. О. Контроль рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів з другої іноземної мови. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матеріали Міжнар. наук. конф., м. Черкаси, 7 серп. 2020 р. Черкаси: МЦНД, 2020. Т.2. С. 56–57. DOI: <https://doi.org/10.36074/07.08.2020.v2.10>

8. Даниленко О. О. Шляхи підвищення ефективності формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи з другої іноземної мови. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 28 квіт. 2023 р. Тернопіль, 2023. С. 158–161.

9. Даниленко О. О. Розвиток граматичної усвідомленості майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 29-30 січн. 2024 р. Львів: Львівський науковий форум, 2024. С. 49–51.

10. Даниленко О.О. Оволодіння граматичним матеріалом майбутніми вчителями у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької. *Досягнення науки та освіти в XXI столітті*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 8 лют. 2024 р. Дніпро, 2024. С.10–13.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	19
ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1	26
ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ.....	26
1.1. Стан вивчення проблеми формування граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання другої іноземної мови	26
1.2. Психолінгвістичні аспекти формування продуктивної граматичної компетентності з другої іноземної мови у процесі самостійної роботи	40
1.3. Особливості самостійної роботи з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької	57
1.4. Зіставний аналіз граматичних систем англійської, німецької та української мов.....	76
Висновки до розділу 1	95
РОЗДІЛ 2.	97
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	97
2.1. Відбір навчального матеріалу для формування продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи	97
2.2. Принципи навчання і підсистема вправ для формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької	107

2.3. Модель організації процесу формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької	143
Висновки до розділу 2	153
РОЗДІЛ 3.	156
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ	156
3.1. Організація експериментального навчання.....	156
3.2. Хід, аналіз та інтерпретація результатів експерименту	171
3.3. Методичні рекомендації щодо формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів з другої іноземної мови у процесі самостійної роботи.....	203
Висновки до розділу 3	212
ВИСНОВКИ.....	214
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	220
ДОДАТКИ.....	246

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

АМ – англійська мова

ГК – граматична компетентність

ГС – граматична структура

ЕГ – експериментальна група

ЗВО – заклади вищої освіти

ІМ – іноземна мова

ІМ1 – перша іноземна мова

ІМ2 – друга іноземна мова

НМ – німецька мова

ПГК – продуктивна граматична компетентність

РМ – рідна мова

СР – самостійна робота

УМ – українська мова

ВСТУП

Розширення міжнародного співробітництва та міжнародних контактів, інтеграція України в європейську та міжнародну спільноту, входження в європейський освітній простір свідчать, що володіння кількома іноземними мовами (ІМ) є важливим ресурсом для сучасних фахівців та надає переваги у реалізації професійної діяльності. За таких умов актуальною є підготовка кваліфікованих учителів ІМ, які володіють кількома ІМ.

Реалізація принципів багатокультурності та варіативності освіти зумовлює внесення вивчення другої іноземної мови (ІМ2) до освітніх програм закладів вищої освіти (ЗВО). Освітні програми підготовки майбутніх учителів ІМ передбачають вивчення двох чи трьох ІМ, надаючи додаткові спеціалізації. Англійська мова (АМ) часто вивчається на факультетах ІМ у ЗВО як ІМ2 після німецької мови (НМ). Таким чином, формування іншомовної комунікативної компетентності студентів відбувається у мультикультурному контексті, майбутні вчителі набувають досвід оволодіння та спілкування різними ІМ.

Набутий студентами досвід оволодіння рідною мовою (РМ) та першою іноземною мовою (ІМ1) дозволяє реалізувати позитивне явище переносу, що створює умови для ефективного оволодіння ІМ2. Проте у процесі навчання ІМ2 виникає і негативне явище інтерференції з боку РМ та ІМ1.

Аналіз навчальних планів засвідчує, що тривалість вивчення ІМ2 порівняно з ІМ1 є меншою. Водночас вимоги до рівня підготовки вчителів з ІМ2 є доволі високими. За таких умов актуалізується питання підвищення ефективності процесу оволодіння АМ як ІМ2, що увиразнює необхідність дослідження передумов формування мовних компетентностей з урахуванням впливу на процес оволодіння АМ здобутого студентами досвіду вивчення НМ та української мов (УМ).

Значна кількість наукових праць та методичних досліджень присвячені особливостям вивчення ІМ2 (А. О. Андрущенко [1], А. О. Анісімова [2], Н. П. Жовтюк [40], О. А. Нестеренко [68], М. М. Прокопчук [84], Дж. Де Ангеліс (G. de Angelis) [147], Е. Бялисток (E. Bialystok) [128], К. Де Бот (K. de Bot) [150; 151], У. Джесснер (U. Jessner)

[174], Р. Елліс (R. Ellis) [153; 155; 156; 157; 158], Ш. Мерфі (Sh. Murphy) [192], Дж. Річардс (J. C. Richards) [207; 208], Дж. Сеноз (J. Cenoz) [136; 138]).

Аналіз наукової літератури з питань формування граматичної компетентності (ГК) майбутніх учителів з АМ як ІМ2 свідчить про те, що проблема залишається мало розробленою. Питання формування граматичних навичок всебічно досліджувались у методиці навчання ІМ (Г. Е. Борецька [10], О. І. Вовк [14], В. В. Осідак [75; 76], Л. К. Орловська [73; 74], Д. А. Руснак [86], М. В. Рябих [87], Н. К. Скляренко [94; 95], Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman) [181], Дж. Скрівенер (J. Scrivener) [216; 217], С. Торнбері (S. Thornbury) [224], П. Ур (P. Ur) [228; 229], та ін.). Проте, вивчення наукових джерел продемонструвало брак досліджень, пов'язаних із процесом формування продуктивної граматичної компетентності (ПГК) майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (СР) з АМ як ІМ2.

У методиці навчання ІМ досліджувалися питання формування мовних та мовленнєвих компетентностей студентів ЗВО лінгвістичних спеціальностей у процесі СР (А. В. Долина [36], І. П. Задорожна [44], Л. В. Шевкопляс [116]). Н. В. Майєр [57] дослідила формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови у процесі СР. Проблеми формування субкомпетентностей студентів ЗВО нелінгвістичних спеціальностей у процесі СР вивчали О. П. Биконя [7], Н. І. Гупка-Макогін [20], А. М. Котловський [54], З. К. Соломко [99], А. Ю. Томашевська [111]. У працях Н. Є. Дмитренко [35], Ф. Бенсона (P. Benson) [125], Д. Літгла (D. Little) [186; 187; 188], Д. Літгла (D. Little), Л. Дам (L. Dam) та Л. Легенхаузена (L. Legenhausen) [189], М. Павлака (M. Pawlak) [205] досліджено організацію автономної навчальної діяльності студентів з ІМ.

Незважаючи на увагу методистів до питань формування ГК та особливостей організації СР у навчанні ІМ, усе ж недостатньо дослідженою залишається проблема формування ГК у говорінні та письмі майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ з урахуванням переважного впливу ІМ1 на опанування ІМ2, можливостей використання набутого в процесі оволодіння ІМ1 лінгвістичного та навчального досвіду студентів.

Отже, особливості навчання АМ як ІМ2 в умовах контакту з НМ та УМ, можливість підвищення ефективності процесу оволодіння граматиною АМ як ІМ2 завдяки використанню набутого студентами лінгвістичного та навчального досвіду, важливість формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ та недостатня дослідженість проблеми в сучасній методиці навчання ІМ зумовлюють актуальність дисертаційного дослідження.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Проблематика дисертації пов'язана із науково-дослідною темою кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка «Теоретичні та методичні засади навчання іноземних мов здобувачів освіти різних рівнів» (номер держреєстрації 0123U101887). Тему дисертації затверджено вченою радою Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 5 від 24.10.2023 р.), Міжвідомчою радою з координації досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології (витяг № 1 від 31.01.2017 р.).

Об'єктом дослідження є процес формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи під час навчання англійської мови після німецької.

Предметом – методика формування граматичної компетентності в говорінні та письмі майбутніх учителів у процесі самостійної роботи під час навчання англійської мови після німецької.

Мета роботи полягає у теоретичному обґрунтуванні й розробці методики формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи під час навчання англійської мови після німецької, а також експериментальній перевірці її ефективності.

Мета дослідження зумовлює необхідність вирішення таких **завдань**:

1. Дослідити методичні та психолінгвістичні передумови формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.
2. Здійснити зіставний аналіз граматичних систем АМ, НМ та УМ.

3. Обґрунтувати критерії відбору навчального матеріалу для формування англомовної ПГК, а також здійснити цей відбір.
4. Розробити підсистему вправ та створити модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.
5. Здійснити експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики та розробити методичні рекомендації щодо формування ПГК майбутніх учителів з ІМ2 у процесі СР.

Для виконання сформульованих нами завдань під час виконання наукової роботи застосовано такі **методи** дослідження:

– *теоретичні*: критичний аналіз наукової літератури з методики навчання ІМ, педагогіки, психології, психолінгвістики, лінгвістики стосовно теми дослідження; узагальнення досвіду з навчання ІМ2 у ЗВО; моделювання використання запропонованої методики у навчальному процесі для формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР;

– *емпіричні*: наукове спостереження за організацією навчального процесу, вивчення досвіду викладачів щодо навчання ІМ2 загалом та граматичного аспекту АМ як ІМ2 зокрема, опитування викладачів та студентів для збору емпіричних даних щодо методів навчання граматичного аспекту ІМ2, засобів навчання ІМ2, труднощів у навчанні та вивченні ІМ2, інтересів студентів тощо; методичний експеримент з метою формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР для перевірки ефективності розробленої методики; методи математичної статистики (критерій ϕ^* – кутового перетворення Фішера та U-критерій Манна-Уїтні) для статистичного аналізу і обробки отриманих даних та перевірки достовірності результатів методичного експерименту.

Наукова новизна роботи полягає в тому, що в ній: *вперше* теоретично обґрунтовано, розроблено й експериментально перевірено методику формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи під час навчання англійської мови після німецької, яка спрямована на підготовку майбутніх учителів до автономного оволодіння та удосконалення англомовної граматичної компетентності у говорінні та письмі; передбачає три етапи формування продуктивної граматичної компетентності

(підготовчий, стереотипний, варіативний), враховує можливості для позитивного переносу і забезпечує попередження інтерференції з першої іноземної та рідної мов, передбачає надання студентам більшої автономії на стереотипному та варіативному етапах; включає модель організації процесу формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької, особливістю якої є збалансованість аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, взаємопов'язаних цілями та змістом;

удосконалено критерії відбору навчального матеріалу, критерії оцінювання рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької;

набуло подальшого розвитку визначення поняття продуктивної граматичної компетентності; вивчення проблем навчання англійської мови як другої іноземної після німецької.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: відборі та укладанні методичних рекомендацій для викладачів щодо формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, відборі навчального матеріалу, розробці комплексів вправ для формування ПГК.

Основні положення та результати дослідження **впроваджено** у навчальний процес чотирьох закладів вищої освіти: Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 203/33–23 від 09.02.2024 р.); Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького (довідка №56/04–а від 2.06.2022 р.); Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 20–н від 23.06.2022 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка № 997 від 27.06.2022 р.).

Апробація результатів роботи здійснювалася на міжнародних конференціях: II міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми германороманської філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11-

12 листопада 2016 р.); III міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8-9 грудня 2017 р.); міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми мовознавства, літературознавства та перекладознавства» (ДВНЗ Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 17-18 травня 2019 року); II міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (19 березня 2020 р., м. Тернопіль); міжнародній науково-практичній конференції «Science, research, development #30» (29.06.2020-30.06.2020 р., м. Ченстохова); II міжнародній науково-практичній конференції «Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності» (13-14 липня 2020 р., м. Львів); міжнародній науковій конференції «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття» (7 серпня, 2020 р., м. Черкаси); V міжнародній науково-практичній конференції «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності» (28 квітня 2023 р., м. Тернопіль); X міжнародній науково-практичній конференції «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти» (29-30 січня 2024 р., м. Львів); міжнародній науково-практичній конференції «Досягнення науки та освіти в XXI столітті» (8 лютого 2024 р., м. Дніпро); а також II Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов у вишах» (Харківський національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва, м. Харків, 8 жовтня 2019 р.).

Публікації. Основні положення дисертації викладено в 16 публікаціях автора, серед яких 6 статей у фахових педагогічних виданнях України, тези 10 доповідей на наукових конференціях.

Особистий внесок здобувача. Усі представлені наукові результати отримані самостійно.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, списку використаних джерел із 258 найменувань (із них 140 – іноземними мовами), 13 додатків. Повний обсяг дисертації – 326 сторінок, зокрема 199 сторінок основного тексту. Додатки викладено на 80 сторінках. У роботі подано 34 таблиці, 23 рисунки.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ

Дослідження теоретичних передумов формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ полягає у вивченні сучасного стану дослідження проблеми формування ГК майбутніх учителів у процесі навчання ІМ2, психолінгвістичних аспектів формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, здійсненні зіставного аналізу граматичних систем АМ, НМ та УМ, визначенні особливостей СР з формування ПГК майбутніх учителів у процесі навчання АМ як ІМ2. Отримані у результаті цього розгляду науково обґрунтовані положення стануть основою для розробки авторської методики.

1.1. Стан вивчення проблеми формування граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання другої іноземної мови

Питання оволодіння ГК у процесі навчання ІМ2 набуває особливого значення, оскільки успішність іншомовного спілкування значною мірою залежить від рівня сформованості іншомовних граматичних навичок. У методиці навчання ІМ граматики займала центральне місце, коли була основою граматики-перекладного методу, і з появою методів, спрямованих на практичне володіння ІМ, відбулася переоцінка ролі граматики у навчанні ІМ. Протягом останніх десятиліть науковці здійснюють пошук та розробку методик формування ГК в рамках комунікативної та компетентнісної парадигм іншомовної підготовки майбутніх учителів.

Власне граматику Ф. де Сосюр називає «статичну лінгвістику, або опис певного стану мови...» [100, с. 170]. Учений визначає, що «граматика вивчає мову як систему засобів вираження; поняття граматичного передбачає поняття синхронічного та значущого...» [100, с. 170]. Таке розуміння граматики як наукового лінгвістичного опису системи мови в методиці навчання ІМ

виокремлюють у лінгвістичну граматику, ще вживають терміни аналітична, дескриптивна, формальна або наукова граматики [97, с. 234; 141, с. 159]. Проте граматику ще розуміють і як структуроване знання мови у свідомості мовця, принципи та параметри якими керується мовець, коли продукує мовлення [211, с. 161]. У методичній науці, досліджуючи питання формування ГК у процесі навчання ІМ, виділяють педагогічну граматику [97, с. 234; 114; 141; 152].

У рамках педагогічної граматики відбувається розвиток та розробка теоретичних та практичних питань навчання граматики ІМ загалом та формування ГК зокрема [114; 135; 181; 195; 229].

Аналіз методичних джерел [97, с. 234; 114, с. 6; 126, с. 32; 141, с. 162; 152, с. 1] дозволяє узагальнити визначення поняття педагогічна граматики, а саме трактувати її як опис або спосіб представлення правил ІМ, орієнтований на викладача і студента, призначений для забезпечення процесу оволодіння ІМ та керування цим процесом. Як наголошує Л. М. Черноватий, педагогічна граматики повинна враховувати психологічні, психолінгвістичні та методичні особливості процесу керування оволодінням ІМ [114, с. 6].

Лінгвістична граматики слугує джерелом інформації для педагогічної граматики, завданнями якої є відбір цієї інформації та переробка її у правила [97, с. 234; 114, с. 20]. Педагогічна граматики надає студентам знання правил, які допомагають їм проникнути у суть граматичних явищ мови, що вивчається, та дії щодо використання отриманих знань у мовленні [114]. Розвиток лінгвістичних теорій також вплинув на способи подачі граматичних правил, проте жодна лінгвістична теорія не може стати єдиною основою для педагогічної граматики, оскільки не може бути єдино вичерпною [37, с. 83; 114, с. 6].

Питання теорії педагогічної граматики ІМ розроблялися у працях Л. М. Черноватого [114; 141], Р. Дірвена (R. Dirven) [152], Д. Ньюбі (D. Newby) [195], Дж. Річардса та Р. Реппена (J. C. Richards and R. Reppen) [210].

Окремі питання навчання граматики, що визначають розвиток педагогічної граматики, вивчалися у працях О. І. Вовк [14], Н. К. Скляренко [94; 95], Р. Батстоуна (R. Batstone) [122], Р. Елліса (R. Ellis) [153; 154; 155; 156; 157],

Д. Ларсен-Фріман (D. Larsen-Freeman) [181], Х. Нассаджі та С. Фотос (H. Nassaji and S. Fotos) [194], Дж. Річардса (J. C. Richards) [207], М. Селсі-Мурсії та Ш. Гіллес (M. Celce-Murcia and Sh. Hilles) [134], Дж. Скрівенера (J. Scrivener) [217], Дж. Хармера (J. Harmer) [169], П. Ур (P. Ur) [228; 229] та інших науковців. Проте питання навчання граматичного матеріалу в умовах штучного трилінгвізму та пов'язані з цим психолінгвістичні особливості потребують подальшого дослідження.

Педагогічна граматики враховує вплив РМ, тому вона контрастивна [97, с. 234]. Навчальний матеріал до неї відбирається відповідно до методичних критеріїв нормативності, вживаності та відповідності потребам спілкування. Особливістю організації навчального матеріалу у педагогічній граматиці є те, що він організується циклічно й концентрично, а не системно-лінійно, як у лінгвістичній граматиці. Окрім того, передбачаються фази систематизації і повторення навчального матеріалу [97, с. 234]. Робимо висновок, що педагогічна граматики організовує граматичний матеріал, який треба вивчити, згідно з критеріями методів навчання ІМ та забезпечує основу для практичної граматики, якої навчають на інтегрованих заняттях АМ як ІМ2.

У результаті застосування педагогічної граматики ті, хто навчається, повинні перейти до так званої інтуїтивної граматики. Цей тип граматики є імпліцитним знанням структури мови, тобто знанням, яке зазвичай не усвідомлюється, проте воно лежить в основі здатності того, хто говорить або пише, формулювати граматично коректні висловлювання, або здатності того, хто слухає чи читає, розуміти їх [97, с. 234; 204, с. 200]. Під інтуїтивною граматикою ще розуміють такий тип граматики, яким володіє носій мови [37, с. 82].

Попри те, що є праці, присвячені окремим аспектам навчання граматики ІМ2 [1; 2; 66; 68; 74; 209; 210], проблемам формування ГК з ІМ2 зокрема надавалася недостатня увага дослідників. Найчастіше навчання граматики ІМ2 відбувається за тими ж методиками, як навчання граматики цієї ж мови, коли вона є ІМ1.

У рамках підходів, які розвинулися у 1980-их роках у дисципліну оволодіння іноземною мовою (*SLA – second language acquisition*), відбулась переоцінка ролі

навчання граматики у навчанні ІМ. Якщо до цього часу ГК розглядалася як основа успішного вивчення мови та її використання, то пізніше комунікативна взаємодія почала розглядатися як основна умова для вивчення ІМ. Сучасні підходи у методиці навчання ІМ розглядають граматичні знання як один із вагомих аспектів для виконання завдань студентами, для продукування текстів і розуміння змісту та інформації [207, с. 262].

У методиці навчання ІМ наприкінці 1990-их років виник напрям, спрямований на дослідження оволодіння третьою мовою (*third language acquisition, TLA*). Він розвинувся в рамках вивчення явища мультилінгвізму. Термін третя мова передбачає, що особа, окрім РМ, вже має досвід вивчення ще й ІМ. У загальному наступна мова, яку вивчає людина, хронологічно може бути вже і не третя, але термін третя використовується, щоб показати, що в людини вже є досвід вивчення ІМ, і саме цим цей процес відрізняється від ситуації, коли ІМ вивчається вперше [166, с. 644–645; 168, с. 97; 175]. У фокусі дослідження навчання третьої мови зосереджені питання міжмовної взаємодії (крослінгвістичного впливу), продукування мови мультилінгвальними мовцями, позитивний вплив попереднього лінгвістичного досвіду на навчання третьої мови, та третя мова в освіті [166, с. 646–647]. Відповідно у нашому дослідженні увагу буде зосереджено на питаннях взаємодії граматичних систем РМ, ІМ1 та ІМ2, особливості продукування граматичних структур ІМ2 студентами, вплив попереднього лінгвістичного досвіду з РМ та ІМ1 на засвоєння граматики ІМ2.

Проблемі формування ГК присвячено значну кількість наукових праць (О. І. Вовк [14], Л. К. Орловська [73; 74], Д. А. Руснак [86], Н. К. Складенко [94; 95; 97], Д. Ларсен-Фріман [181; 182; 183], М. Селсі-Мурсія та Ш. Гіллес [134], М. Кенел та М. Свейн [132], П. Ур [228; 229] та ін.). Зокрема вивчалися питання формування ГК при навчанні ІМ2. Так, висвітлено різні аспекти формування граматичних навичок говоріння при вивченні НМ після АМ у майбутніх перекладачів (А. О. Анісімова [2]), формування франкомовної ГК у майбутніх філологів, які вивчали АМ як ІМ1 (А. О. Андрущенко [1]), попередження і подолання граматичної інтерференції у процесі навчання АМ після НМ майбутніх філологів

(В. А. Миськів [66]). Незважаючи на здійснені дослідження, проблема формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ як ІМ2 є недостатньо дослідженою у методичній науці.

Оскільки теорія навчання граматики розвивається під впливом тенденцій у лінгвістичній граматиці, з розвитком лінгвістичних теорій відбувається і розвиток теорії педагогічної граматики. Пошук дієвого способу для отримання необхідних граматичних знань з ІМ і розвитку навичок їх використання призвів до виокремлення низки підходів до навчання граматики ІМ. Наскрізними для всіх підходів є питання стосовно того, чи викладання граматики має відбуватися через першочергове вивчення форми граматичних явищ і структур, чи через вивчення їх значення у вживанні без зосередження на формі, чи тим, хто вивчає мову, слід засвоювати граматику експліцитно чи імпліцитно.

Огляд останніх розробок у галузі навчання граматики [14; 74; 75; 79; 94; 96; 123; 124; 153; 171; 177; 180; 181; 190; 191; 193; 194; 197; 217; 224; 227; 233] показує пошук можливостей поєднати у навчанні граматики прийоми та засоби, орієнтовані на форму, з прийомами та засобами, орієнтованими на значення, які, як правило, забезпечують баланс форми та значення у навчанні граматики. Дослідники Х. Нассаджі та С. Фотос (H. Nassaji and S. Fotos) [194] зазначають, що з розвитком комунікативних підходів до навчання ІМ спостерігалось негативне ставлення до орієнтованого на форму традиційного навчання граматики. Вважалося, що цей спосіб навчання спричиняє неуспішність студентів з оволодіння ІМ [194, с. 8]. Проте Х. Нассаджі та С. Фотос [194] стверджують, що методи навчання, які нівелюють експліцитне навчання граматичних форм і зосереджуються на навчанні через значення, є неадекватними. Автори доводять необхідність переоцінки як орієнтованого на форму традиційного навчання граматики, так і комунікативних методів навчання. Х. Нассаджі та С. Фотос [194] наголошують, що навчання граматичних форм має відбуватися у відповідних комунікативних контекстах [194, с. 8-14]. Поєднання навчання граматичних форм з комунікативними методами забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності, розвиває

здатність вживання студентами граматичних форм у мовленні відповідно до цілей комунікації [194, с. 14; 215].

З появою п'яти гіпотез С. Д. Крашена (S. D. Krashen) [179] щодо процесів оволодіння ІМ у теоретичних дослідженнях з навчання ІМ загалом та з навчання граматики ІМ зокрема починають оперувати поняттями *input* та *output* [206; 220]. Поняття *input*, услід за Л. М. Черноватим, розуміємо як вихідну інформацію, яку сприймають студенти (далі – інформація), та поняття *intake* – як включену інформацію [114, с. 14]. Згідно з О. Б. Тарнопольським та М. Р. Карабановою, *comprehensible input* розуміємо як доступну для розуміння інформацію мовою, яка вивчається [106, с. 71], а поняття *output* – як продукування мовлення [106, с. 71].

Розглядаючи місце навчання граматики в навчанні ІМ та вивчаючи вплив навчання граматики на ефективність оволодіння ІМ, Р. Елліс (R. Ellis) [158] доводить необхідність використання цілеспрямованого навчання граматичних структур (ГС) [158; с. 80–83]. При цьому автор розрізняє 2 напрями навчання ГС: 1) навчання, що відбувається через сприймання студентами інформації мовою, яка вивчається, та 2) навчання на основі продукування мовлення мовою, яка вивчається [158, с. 84]. Традиційне викладання граматики Р. Елліс вважає орієнтованим на продукування мовлення та сконцентрованим на вихідному результаті, який продукує студент. Студентам подаються знання про певну ГС, і вони відпрацьовують її у вправах. Навчання, яке ґрунтується на вихідній інформації мовою, яка вивчається, включає етапи сприйняття вихідної інформації, включення цієї інформації до граматичних механізмів мовлення, яка переробляється у знання, які у свою чергу вже реалізуються у продукуванні мовлення [158, с. 84]. Р. Елліс зауважує, що ефективність навчання ІМ, коли фокусоване навчання відбувається на основі опрацювання вихідної інформації мовою, яка вивчається, пояснюється наявністю етапу свідомого сприйняття (*noticing*), оскільки саме опрацювання вихідної інформації спонукає до такого усвідомлення [158, с. 85]. Р. Елліс (R. Ellis) [158] показує, що лише сприймання інформації мовою, яка вивчається, без експліцитного пояснення і визначення помилок може бути недостатнім для розуміння граматичних явищ. Він розвиває ідею повної

усвідомленості форм (*consciousness-raising*), яка передбачає дії викладача для забезпечення усвідомлення студентами знань про конкретні лінгвістичні особливості мови, що вивчається [158, с. 85]. Використання лише великої кількості вихідної інформації мовою, яка вивчається, без зворотного зв'язку з викладачем та виправлення ним помилок Р. Елліс вважає недостатнім для запобігання фосилізації граматичних знань. Таким чином, Р. Елліс [158] підтримує використання експліцитного пояснення граматики разом із виправленням помилок викладачем як способу усунення негативних наслідків оволодіння мовою. На думку Р. Елліса [158], цілеспрямоване пояснення граматичних форм (*direct instruction*) підвищує точність вживання ГС, допомагає студентам «швидше проходити етапи засвоєння» та запобігає фосилізації, дестабілізуючи явища, що виникають у результаті контакту граматики різних мов та так званої інтермови у свідомості студента [158, с. 87-88]. Вважаємо, що при навчанні граматики ІМ2 доцільно практикувати цілеспрямоване пояснення, щоб запобігти неправильному використанню ІМ2 як наслідку взаємодії граматичних систем трьох мов.

У своїх дослідженнях Р. Елліс [156; 157] намагається розв'язати суперечність, яка відображає складність процесу оволодіння граматиною ІМ. Автор зазначає, що навчання може ґрунтуватися на традиційному підході, коли цілеспрямовано і систематично вивчаються лінгвістичні форми відповідно до програми навчання. Традиційному підходу науковець протиставляє навчання лінгвістичних форм у контексті комунікативних завдань та за принципами проблемного навчання. Р. Елліс вважає доцільним і поєднання двох підходів [156, с. 210]. Автор виокремлює принципи навчання ІМ, які він виводить з власної теорії засвоєння ІМ. Спершу Р. Елліс запропонував 10 принципів навчання ІМ [156, с. 210–221], а пізніше під впливом соціокультурної теорії додав ще 2 принципи [157, с. 42]:

- 1) забезпечення можливостей для засвоєння студентами граматичних правил та оволодіння ними різноманітними структурами;
- 2) забезпечення оволодіння студентами значеннями граматичних форм у комунікативних контекстах;

- 3) цілеспрямоване навчання граматичних форм;
- 4) першочерговий розвиток імпліцитних знань з урахуванням експліцитних знань;
- 5) урахування психологічних процесів засвоєння ІМ студентом;
- 6) екстенсивне використання інформації ІМ, яка вивчається;
- 7) забезпечення можливостей для продукування мовлення;
- 8) взаємодія викладача та студентів засобами ІМ, яка вивчається;
- 9) врахування індивідуальних особливостей студентів;
- 10) використання завдань відкритого типу в оцінюванні рівня володіння студентом ІМ [156, с. 210–221; 157, с. 33–41];
- 11) співпраця студентів у обговоренні лінгвістичних проблем та узгодженні їх вирішення;
- 12) врахування суб'єктивних аспектів вивчення нової ІМ або формування емоційної ідентифікації з ІМ, яка вивчається [157, с. 42].

Специфіка навчання граматики ІМ2 після ІМ1 полягає в тому, що студенти володіють деякими лінгвістичними знаннями та певними навичками опрацювання нових ГС. Звідси один із принципів, запропонованих Р. Еллісом, стосується врахування психологічних процесів засвоєння ІМ студентом [156, с. 216; 157, с. 37-38]. Автор припускає, що хоч пояснення граматики може не гарантувати, що експліцитне знання перетвориться на імпліцитне, воно повинно плануватися відповідно до природних процесів оволодіння мовою [156; 157]. Це твердження враховувалося в нашому дослідженні щодо того, що викладання граматики ІМ2 повинно базуватися на поєднанні експліцитного способу навчання з імпліцитним, врахуванні нелінійності процесів засвоєння ІМ2 та тих мовних знань, якими вже володіють студенти. Викладач повинен враховувати металінгвістичні знання, породжені попередніми процесами засвоєння РМ та ІМ1.

Одним із принципів Р. Елліс пропонує екстенсивне використання інформації для сприйняття ІМ, яка вивчається, за рахунок збільшення використання ІМ під час занять. Окрім цього автор вважає доцільною розробку ресурсів, які студенти можуть використовувати після занять з метою збільшення обсягу інформації для

сприйняття [156, с. 217-218; 157, с. 38-39]. Ми погоджуємось з цією думкою автора, оскільки за умов штучного трілінгвізму, коли можливості безпосереднього використання ІМ2 в позааудиторний час обмежені, такі ресурси дозволять збільшити час застосування ІМ2 студентами. Залучення елементів змішаного навчання дозволить підвищити мотивацію студентів до опанування граматики ІМ та збільшить обсяг інформації, яку отримують студенти.

Дослідження, проведене Б. ВанПатеном (B. VanPatten) [231], доводить, що інформація, яка сприймається студентами, є необхідною за умов комунікативно орієнтованого навчання ІМ та важливою для розуміння студентами граматичного матеріалу. За словами Б. ВанПатена [231], сприйняття представленої інформації мовою, яка вивчається, є початком засвоєння граматики [231, с. 435]. Б. ВанПаттен порушує питання включеної інформації (*intake*) та її ролі у подальшому засвоєнні граматичних форм. Він припускає, що потрібно більше практики приділяти механізмам обробки, які перетворюють отриману інформацію в таку, яка включається в граматичні механізми мовлення. З погляду психолінгвістики, психолінгвістично вмотивоване навчання граматики передбачає «цілеспрямовану практику правильного тлумачення сприйнятих висловлювань та сприйняття та опрацювання тих елементів на вході, які інакше можуть бути пропущені» [231, с. 438].

Б. ВанПаттен [231] розвиває теорію обробки отриманих знань (*processing instruction*) та доцільності структурованої подачі інформації виучуваною мовою з метою удосконалення способу опрацювання студентами отриманої інформації [231]. Мета цього підходу – «спрямувати увагу студента на відповідні граматичні явища та сформулювати коректні ментальні репрезентації співвідношення форми зі значенням, що, в свою чергу, покращує засвоєння інформації» [231, с. 438]. Особливістю структурованої інформації мовою, яка вивчається, є її підготовка для цілеспрямованого звертання уваги студентів на конкретні граматичні особливості. Вважаємо, що ідеї, запропоновані Б. ВанПатеном, повинні враховуватися для викладання граматики ІМ2 після ІМ1 з огляду на те, що інформацію мовою, яка вивчається, слід спеціально готувати з метою посилення трансферу знань.

Ми розглядаємо спеціальну підготовку інформації (*input*) мовою, яка вивчається, як важливу частину процесу навчання граматики ІМ2 для майбутніх учителів АМ після НМ. Ця підготовка передбачає підбір навчальних текстів, які мають забезпечити представлення ГС у відповідних контекстах. Окрім цього, навчальні опори слід готувати, використовуючи різні способи виділення тексту для представлення відмінностей в мовних системах. У нашому випадку приклад текстового виділення може бути використаний для експліцитного представлення граматичних форм, коли необхідно проілюструвати структурні, семантичні та синтаксичні відмінності чи подібності в АМ та НМ.

Так, при поясненні ГС *The Present Perfect Tense* для розуміння утворення ГС і контексту її вживання можна використати ілюстрацію, яка демонструє порівняння англійських речень з німецькими у випадку вживання *The Present Simple Tense* та *The Present Perfect Tense*, де великими літерами виділено відповідні граматичні форми.

The Present Simple Tense

English: I KNOW you.

German: Ich KENNE dich.

The Present Perfect Tense

English: I HAVE KNOWN you for years.

German: Ich KENNE dich SCHON seit Jahren.

Дослідники А. Бенаті та Т. Ангеловська (A. Benati and T. Angelovska) [124] вивчали ефективність застосування підходу обробки отриманих знань (*processing instruction*) при навчанні носіїв НМ вживання граматичної форми минулого неозначеного часу АМ. В їх дослідженні проаналізовано вплив вікових особливостей та пізнавальних потреб студентів на результати застосування теорії обробки отриманих знань. Навчання із застосуванням теорії обробки отриманих знань виявилось ефективним для обох вікових груп (дітей шкільного віку та молодих людей) та допомогло їм досягти точності у встановленні зв'язків між граматичною формою та її значенням у завданнях різної пізнавальної складності. Хоча обидві вікові групи продемонстрували зростання результатів, приріст успішності учнів шкільного віку у виконанні завдання з більшим пізнавальним навантаженням був не таким високим, як приріст успішності дорослих студентів. Дослідники пояснюють це зрілістю молодих людей та віковими обмеженнями дітей

шкільного віку. Загалом обидві групи продемонстрували позитивний результат, який закріпився і відтворився в подальших дослідженнях вищевказаних авторів [124, с. 265-267].

У дослідженні, проведеному Т. Ангеловською (Т. Angelovska) [119], проаналізовано роль попереднього мовного досвіду студентів у навчанні ІМ та зроблено висновок, що викладачі: 1) мають знати про частоту впливу на учнів попередніх мов, соціальний контекст цього впливу, домінуючу мову; 2) «повинні забезпечити, щоб ці реалії знайшли своє відображення в навчанні» [119, с. 399]. Т. Ангеловська [119] описує метод «інформація-практика-продукування мовлення» (*input-practice-output*), розроблений у співпраці з А. Хан (А. Hahn) [119, с. 406]. Цей метод науковці запропонували для подолання негативних явищ, що виникали при переносі граматичних знань на рівні синтаксису. Т. Ангеловська зазначає, що вихідні умови проведеного навчання були різними, оскільки для окремої групи студентів АМ була їхньою ІМ1, а для інших – ІМ2. Дослідниці розглядають фазу застосування отриманої інформації мовою, яка вивчається, як найбільш важливу. Це фаза, коли інформація мовою, яка вивчається, подається студентам із залученням прикладів, що демонструють механізми запуску негативного переносу. Передбачено аналіз відмінностей та подібностей у виділених реченнях в обох мовах. Тригери (механізми запуску) посилюються за допомогою текстового виділення, усного виділення та значного обсягу інформації мовою, яка вивчається. Другий етап методу «інформація-практика-продукування мовлення» передбачає практику та роботу у співпраці, а саме обмін металінгвістичною інформацією та зворотний зв'язок від викладача, що, в свою чергу, слугує удосконаленням навчальної інформації. Металінгвістичні знання включають знання форм, структур та інших аспектів мови, які набуваються студентом через рефлексію та аналіз мовних явищ [211, с. 228]. Ці знання необхідні студентам для здійснення моніторингу продукування власного мовлення [162, с. 39]. Завершальною фазою описаного методу є продукування мовлення на основі знань, набутих на етапі практики [119, с. 408-410]. Проте авторки не розглядають

детально фазу продукування, вважаючи вагомішою фазу застосування отриманої інформації.

Д. Ларсен-Фріман [181], розглядаючи питання форми у граматиці, зазначає, що вона охоплює діапазон понять від флективних закінчень до певних шаблонів та синтаксичних структур. Таким чином, вводиться термін «конструкції», що використовується в лінгвістиці для представлення різноманітності морфологічних та синтаксичних структур та закономірностей (Tomasello, 2003, цитований у Larsen-Freeman, 2014) [181, с. 258]. Д. Ларсен-Фріман [181] розробляє загальну схему того, як слід трактувати форму. Для розвитку точного, змістовного та відповідного використання ГС їх слід трактувати з погляду «1) структури чи форми; 2) семантики або значення, та 3) використання або прагматичних умов, що регулюють відповідне використання» [181, с. 258]. Поняття «*grammaring*», введене Д. Ларсен-Фріман [181], визначає мету навчання граматики як «здатність до точного, осмисленого та доцільного використання граматичних конструкцій» [181, с. 264]. Так, Д. Ларсен-Фріман [181] підтримує думку про важливість продукування мовлення (*output*) у навчанні граматики та необхідність створення умов для практики, щоб студенти могли навчитися передавати значення, використовуючи відповідні граматичні форми та конструкції.

Розвиваючи уявлення про роль продукування мовлення (*output*), Р. Елліс [156, 157] стверджує, що «успішне навчання ІМ також вимагає можливостей для продукування мовлення (*output*)» [156, с. 218; 157, с. 39]. Автор підкреслює, що кращі можливості для продукування мовлення (*output*) виникають під час взаємодії студентів на занятті, і вважає, що зведення навчання лише до контрольованого викладачем виконання вправ обмежує вибір слів та конструкцій [156, с. 218-219; 157, с. 39]. А. Бенаті (A. Benati) [123] зазначає, що продукування мовлення (*output*) виконує важливу функцію покращення мовленнєвих автоматизмів студентів у аспекті граматично правильного оформлення мовлення [123, с. 380].

Ми вважаємо, що в процесі навчання граматики ІМ2 необхідно створювати можливості для продукування мовлення, оскільки воно допомагає студентам

отримати більше практики у використанні нових ГС, розвинути їх граматичні навички в говорінні та письмі.

Отже, отримана інформація (*input*) мовою, яка вивчається, для навчання граматики ІМ2 може попередити неправильне тлумачення студентами значення, яке передає граматична форма, якщо існують відмінності в граматичних системах ІМ1 та ІМ2. З іншого боку, застосування структурованої інформації мовою, яка вивчається, представленої з вказівкою на виявлення подібностей у граматичних системах, створює основу/підставу для позитивного переносу. Продукування висловлювань допомагають використовувати отримані знання, що, у свою чергу, полегшує інтерналізацію моделей вживання ГС. Практикуючи використання граматичних форм, студенти отримують коментарі від викладача, що корегують їх мовлення, щоб вони могли перевірити точність висловлювань та ввести необхідні модифікації у своє бачення певної конструкції.

Ми вважаємо, що в процесі навчання граматики ІМ2 має застосовуватися цілеспрямоване пояснення ГС, доповнене ілюстрацією зв'язків з граматичними системами попередніх засвоєних студентами мов. У процесі евристичної бесіди слід розкрити подібність ГС у ІМ1 та ІМ2, а при відсутності подібних ГС у цих мовах продемонструвати спосіб передачі відповідних значень у РМ або ІМ1.

Вітчизняні дослідження з проблем методики навчання ІМ2 мають різну спрямованість.

Низка праць представляє дослідження проблеми формування ГК при навчанні ІМ2. В. А. Миськів [66] теоретично обґрунтувала та розробила методику попередження та подолання граматичної інтерференції у процесі навчання АМ після НМ майбутніх філологів. Авторка розробила модель навчання граматики у тримовному середовищі, яка забезпечує попередження та подолання граматичної інтерференції. Організація навчання граматичного аспекту АМ включає етап випереджувального пояснення, у ході якого студенти отримують інформацію про подібності та відмінності між системами АМ, НМ та РМ. Міжмовне порівняння забезпечує усвідомленню відмінностей у подібних граматичних явищах та дозволяє запобігти впливу інтерференції. На другому етапі відбувається

опрацювання студентами граматичних явищ, усвідомлення їх суті та системи понять ІМ2. На третьому етапі у процесі самостійного вживання студентами граматичних явищ у різноманітних комунікативних ситуаціях формується мовленнєва здогадка і вміння переносити сформовані навички і вміння з РМ та ІМ1 на ІМ2 [66, с. 68-69].

У дослідженні А. О. Анісімової [2] представлено методику формування граматичних навичок говоріння НМ після АМ у майбутніх перекладачів. Дослідниця проаналізувала психолінгвістичні особливості формування граматичних навичок говоріння при навчанні ІМ2. Уточнено структуру ГК та дидактико-методичні передумови формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів. Основними характеристиками методики, запропонованої А. О. Анісімовою, є її спрямованість на посилення переносу, попередження та подолання інтерференції з боку контактних мов, а також опора на використання міжмовних зіставлень з ІМ1 та перекладу [2, с. 132].

Л. К. Орловська [74] дослідила формування ГК в усному мовленні майбутніх учителів, які вивчають АМ після іспанської в умовах інтегрованого навчання. Авторка розробила підсистему вправ і модель організації процесу інтегрованого навчання для формування ГК в усному мовленні в майбутніх учителів. Особливістю запропонованої методики є вдосконалення граматичних навичок у процесі формування вмінь усного мовлення [74].

А. О. Андрущенко [1] розробила методику формування у майбутніх філологів репродуктивних граматичних навичок при навчанні французької мови як ІМ2. Дослідниця наголосила на необхідності подолання впливу внутрішньомовної інтерференції, яка перешкоджає ефективному формуванню репродуктивних граматичних навичок при навчанні французької мови після АМ. Авторка запропонувала використання алгоритмів як типу навчальної інформації для подолання внутрішньомовної інтерференції. Розроблена А. О. Андрущенко методика опирається на процес інтеріоризації граматичних навичок, що дозволяє засвоєння відповідних дій з ГС та їх безпомилкове виконання у ситуаціях усного та

письмового спілкування та використання алгоритму на початку оволодіння граматичними навичками [1, с. 177-178].

У праці М. М. Прокопчук [84] розглянуто особливості формування ГК з ІМ2 в рамках дослідження інтегрованого формування мовних компетентностей у ІМ2 в учнів основної школи з урахуванням сформованих у НМ (як ІМ1) мовних і навчально-стратегічної компетентностей. Авторка здійснила класифікацію граматичних явищ з погляду їх складності. Дослідниця запропонувала розширення структури кожної вправи завданням на рефлексію на початку її виконання, використання високого рівню контролю/самоконтролю за допомогою правил-підказок, правил-попереджень, які використовуються на всіх етапах формування відповідної компетентності [84, с. 183].

Таким чином, здійснений аналіз свідчить про нерозробленість та актуальність проблеми формування ГК у говорінні та письмі майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, а також наявність низки наукових розвідок, які можуть слугувати підґрунтям для розробки відповідної методики.

1.2. Психолінгвістичні аспекти формування продуктивної граматичної компетентності з другої іноземної мови у процесі самостійної роботи

Вивчення АМ як ІМ2 після НМ у вищій школі відбувається в умовах так званого явища трилінгвізму, тобто контакту РМ, ІМ1 та ІМ2. Оволодіння ІМ2 здійснюється на основі навичок і вмінь володіння РМ та НМ. При формуванні у студентів англійської ПГК виникають труднощі, пов'язані з психолінгвістичними особливостями оволодіння ІМ2.

Для процесу навчання ІМ2 характерним є те, що студенти вже володіють лінгвістичним та навчальним досвідом з РМ та ІМ1, тобто вони мають сформовані лінгвістичні знання та стратегічні навички оволодіння РМ та ІМ1. Необхідно враховувати психолінгвістичні особливості розумової та мовленнєвої діяльності студентів, котрі вже опанували РМ та ІМ1. Тобто розумова та мовленнєва діяльність студентів, які вивчають ІМ2, буде визначатися процесами взаємодії вже сформованих мовних та мовленнєвих компетентностей з новими, які формуються

[175, с. 14]. У дослідженнях навчання ІМ2 це явище трактується як контакт трьох мов у свідомості студентів і розглядаються умови мовного контакту, які слід враховувати при організації навчання ІМ2 [2; 6; 40; 66; 148; 149; 192; 200].

Питаннями мовних контактів займалися У. Вайнрайх (U. Weinreich) [236], Ю. А. Жлуктенко [39], С. В. Семчинський [90] та ін. Праці з теорії мовних контактів вплинули на дослідження психолінгвістичних засад оволодіння ІМ2, які висвітлені у роботах Дж. де Ангеліс (G. de Angelis) [147], У. Джеснер (U. Jessner) [174], Л. В. Засекіної та С. В. Засекіна [47], Ш. Мерфі (Sh. Murphy) [192], С. М. Гасс (S. M. Gass) [161], Х. Рінгбома (H. Ringbom) та С. Джарвіса (S. Jarvis) [212], Б. Хеммерберга (B. Hammarberg) [166; 167], Дж. Сеноз (J. Cenoz) [136; 138] та ін. Особливості вивчення ІМ2 в умовах контакту трьох мов досліджували А. О. Андрущенко [1], А. О. Анісімова [2], І. Ю. Голуб [17], Н. П. Жовтюк [40], Ю. М. Кажан [49], І. М. Мельник [63], В. А. Миськів [66], О. О. Молокович [67], О. А. Нестеренко [68], Я. В. Окопна [70; 71], О. В. Пінська [80], М. М. Прокопчук [84], О. А. Чухно [115] та ін.

Згідно з Б. Хеммербергом, оволодіння третьою мовою (в нашому випадку ІМ2) відбувається у ситуації, коли студент вже має знання двох або більше мов і при цьому щонайменше одна з цих мов є ІМ [166, с. 644–646].

На думку О. Б. Тарнопольського та ін., ІМ2 дійсно стає компонентом індивідуального трилінгвізму лише тоді, коли індивід, який вже володіє ІМ1 на рівні незалежного користувача, досягне рівня володіння мовленнєвими вміннями ІМ2 на комунікативно достатньому рівні [104, с. 59].

З метою визначення механізмів взаємодії контактних мов при оволодінні ІМ2 А. О. Анісімова розглядає сутність трилінгвізму крізь призму функціонування білінгвізму [2, с. 18–19].

У лінгвістиці білінгвізм визначається як «практика почергового використання двох мов» [236, с. 1]. У. Вайнрайх [236] описує типи взаємодії семантем у свідомості білінгва, що виникають при контакті двох мов, використовуючи відношення між лінгвістичним знаком та його семантичним значенням [236, с. 9–11]. Науковець виділяє тип *A* і відносить його до

координативного (*coordinative*) білінгвізму, коли у свідомості білінгва терміни з кожної з двох мов співвідносяться з відповідними їм значеннями окремо для кожної з мов [236, с. 9–10]. Для типу *B* характерно, що білінгв на позначення одного семантичного значення може одночасно скористатися термінами з відповідних двох мов. Автор вводить поняття складеного знаку (*compound sign*) [236, с. 9], від якого і походить назва складений (*compound*) білінгвізм. До субординативного (*subordinative*) білінгвізму У. Вайнрайх відносить тип *C*, який передбачає, що усвідомлення білінгвом значення термінів мовою, яка засвоювалася наступною, відбувається на основі термінів першої вивченої мови [236, с. 10].

Науковці тлумачать ці три види білінгвізму відповідно до того, за яких умов розвивається білінгвізм. Вважається, що координативний білінгвізм виникає, коли дві мови вивчаються у різних контекстах [131, с. 66; 161, с. 27; 173, с. 226]. Складений білінгвізм передбачає одночасне вивчення двох мов в одному контексті [131, с. 66; 161, с. 27; 173, с. 226]. Для субординативного білінгвізму характерне засвоєння другої мови на основі першої і прояв інтерференції з боку першої мови при вживанні другої [161, с. 28; 173, с. 227].

Оскільки студенти оволодівають ІМ2 на основі та при опорі на попередні мови (РМ та ІМ1), то по аналогії з субординативним білінгвізмом можемо розглядати явище оволодіння студентами ІМ2 як субординативний трілінгвізм [104, с. 23–24]. У нашому випадку процес оволодіння ІМ2 відбувається у штучних умовах, спеціально створених для навчання ІМ2 в ЗВО [39, с. 18], на відміну від РМ. Відповідно ми використовуємо термін штучний субординативний трілінгвізм.

На думку А. О. Анісімової при координативному білінгвізмі передбачається незалежне володіння індивідом двома мовними системами, тому, одержуючи повідомлення однією із двох мов (РМ або ІМ1), індивід формулює своє повідомлення відповідно тією ж мовою. За аналогією така ж мовленнєво-мисленнєва дія відбудеться за умов координативної взаємодії трьох мов при одержанні повідомлення ІМ2 [2, с. 18].

Проте за умов субординативного білінгвізму РМ має переважне значення. Одержане повідомлення ІМ1 індивід спочатку перекладає РМ, осмислює його,

після чого перекладає отриману відповідь з РМ на ІМ1 і дає відповідь ІМ1. Таким чином реалізується субординативний характер ІМ1 відносно РМ [2, с. 18]. А. О. Анісімова припускає, що при субординативній взаємодії трьох мов у студента, який вивчає ІМ2, має високий рівень володіння РМ і певний рівень володіння ІМ1, при осмисленні отриманого повідомлення ІМ2 та формулюванні відповіді на нього будуть залучені РМ та ІМ1 [2, с. 18].

К. Де Бот [150], адаптувавши модель породження мовлення індивідом В. Левелта [185], представив модель продукування мовлення білінгвом, яка, згідно з автором, є інкрементальною та паралельною за суттю [150, с. 1]. Запропонована В. Левелтом модель утворює систему, яка містить підсистеми, які, в свою чергу, є етапами обробки та передачі інформації [185, с. 9]. К. Де Бот прагне максимально зберегти структуру моделі В. Левелта, а саме розглядає функціонування трьох підсистем – концептуалізатора, формувальника та артикулятора – в умовах білінгвізму. Науковець моделює процеси, які можуть виникати при знанні людиною двох мов. К. Де Бот зазначає, що у підсистемі концептуалізатор знання про модель дискурсу, ситуацію спілкування, енциклопедичні знання є єдиними і не диференціюються відповідно до мов і є загальними на плані макропланування формування довербального повідомлення. Проте у процесі мікропланування на етапі концептуалізатора відбувається вибір мови, якою буде кодуватися повідомлення [150, с. 7–8]. Етап формувальника диференціюється окремо для кожної з мов, тобто граматичне кодування повідомлення відбувається відповідно до граматичної структури обраної мови [150, с. 14]. Лексикон, яким індивід користується на цьому етапі, автор вважає єдиним, проте з окремими підгрупами лексики для кожної з мов. Відповідно проходить активізація підгрупи лексики обраною індивідом мовою для кодування повідомлення [150, с. 14]. Артикулятор характеризується як загальний, який містить знання про звуки, просодичні особливості та вміння вимови з обидвох мов. Тобто вважається, що при артикуляції повідомлення спрацьовують механізми, набуті при опануванні першою мовою, при цьому відбувається пристосування цих механізмів для артикуляції другою мовою [150, с. 17].

Роботи, присвячені теоретичним питанням навчання ІМ2 [2; 40; 49; 63; 66; 80; 84; 86; 93; 131; 137; 147; 165; 192; 214; 218], аналізують вплив РМ та ІМ1 на засвоєння ІМ2 та визначають, яка з мов може переважати як джерело інтерференції та переносу.

Дослідники [2; 40; 66; 120; 121; 129; 147; 161; 167; 174; 218; 222; 237] поділяють думку, що вплив ІМ1 на вивчення ІМ2 сильніший, ніж вплив РМ. Взаємодію деяких мовних засобів різних контактних мов можна узагальнити і представити за допомогою наступних моделей:

1) конкретне мовне явище має подібність з відповідним явищем і в РМ, і в ІМ1, що свідчить про наявні умови для переносу;

2) мовні явища ІМ2 не мають подібностей і відповідних явищ ні в РМ, ні в ІМ1, тобто немає умов для переносу;

3) мовне явище в ІМ2 має подібне явище у РМ, але не має подібного в ІМ1. Джерелом переносу може виступати РМ, а ІМ1 переважно слугувати джерелом інтерференції;

4) мовне явище в ІМ2 має подібне і відповідне явище в ІМ1, але не має подібного явища в РМ. У цьому випадку ІМ1 може виступати джерелом переносу [2, с. 24].

У нашому випадку при взаємодії РМ, НМ та АМ найбільш відповідною є остання модель взаємодії контактних мов, проте всі з цих моделей мають місце у навчальному процесі.

Проблема взаємодії мов при становленні мовлення ІМ2 зумовлюється не лише процесами розумового опрацювання двох мовних систем, а й ступенем сформованості навичок [137, с. 23; 192, с. 7-8].

Спираючись на зазначені моделі та підходи до встановлення домінуючого впливу на ІМ2 з боку контактних мов, ми дотримуємося погляду, що вплив з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 є більшим, ніж вплив з боку РМ [137; 165; 174; 192]. Це зумовлено типологічною схожістю АМ та НМ, наявністю подібних граматичних явищ у ІМ1 та ІМ2, а також близькістю у часі засвоєння ІМ1 та ІМ2.

Згідно з твердженням С. В. Семчинського, при взаємодії структурно близьких мов інтерференційні процеси відбуваються легше і інтенсивніше, ніж між структурно віддаленими мовами [90, с. 21]. Це дозволяє зробити висновок, що процеси переносу теж мають більшу інтенсивність та частотність при взаємодії мов, близьких структурно, генетично та типологічно.

Процес оволодіння ІМ2 підтримується здобутим студентами лінгвістичним досвідом з РМ та НМ і відбувається у взаємодії трьох контактних мов, зокрема УМ, НМ та АМ. У результаті цієї взаємодії виникають можливості для позитивного переносу завдяки опорі на раніше засвоєні мови, але перенос може мати і негативний вплив з боку РМ або ІМ1, що спричиняє явище інтерференції [104, с. 40-41].

А. О. Анісімова також дотримується думки, що процес оволодіння ІМ2 підтримується психологічно й лінгвістично двома раніше засвоєними мовами за рахунок реалізації студентами свого лінгвістичного досвіду. Внаслідок цієї підтримки відбувається контактування мов, що проявляється у двох закономірностях: інтерференції та переносі [2, с.19].

Оскільки явище інтерференції є багатограним, дослідження цього явища проводились з психологічного, лінгвістичного, соціологічного і методичного поглядів. Інтерференцію досліджували Ю. А. Жлуктенко [39], М. П. Кочерган [55], В. А. Миськів [66], С. В. Семчинський [90] й ін. Існують різні визначення поняття інтерференція. У. Вайнрайх явище інтерференції трактує як відхилення від норми, які відбуваються у мовленні двомовної людини, тобто внаслідок мовного контакту [236, с. 1]. Науковець зазначає, що поняття інтерференції передбачає перебудову моделей, котра є результатом уведення іншомовних елементів у ті сфери мови, для яких характерна більш висока структурна організація, такі як основна частина фонематичної системи, велика частина морфології та синтаксису, та деякі частини словникового складу. Чим більше розбіжностей між системами мов, тобто чим більше у кожній з них властивих лише їй форм і моделей, тим більшою є проблема вивчення та потенційна область інтерференції [236, с. 1].

У нашому дослідженні ми керуємось визначенням інтерференції як негативного переносу, результатом якого є помилки у мовленні однією мовою зумовлені контактом з мовленням іншою мовою [143, с. 189; 210, с. 205]. Попередньо опановані мовні знання та навички некоректно асоціюються з навчальним матеріалом, яким потрібно оволодіти [223, с. 348].

Розглядаючи явище лінгвістичної інтерференції, Ю. А. Жлуктенко виділяє такі типи взаємодії мовних систем:

1. Використання іншомовного матеріалу у контексті певної мови.
2. Утворення одиниць однієї мови за зразком одиниць іншої мови, яка контактує.
3. Надання одиницям мови функцій, які притаманні іншомовним корелятам.
4. Вплив одиниць однієї мови, який стимулює або стримує, на функціонування одиниць або моделей іншої системи.
5. Нівелювальний вплив з боку більш простих та чітких моделей однієї мови на складніші моделі іншої мови.
6. Копіювання моделей однієї системи, використовуючи засоби іншої системи [39, с. 64–65].

Залежно від виду мовленнєвої діяльності інтерференція є імпресивною та експресивною. Імпресивна інтерференція є результатом неправильного розуміння суті у процесі рецепції. Експресивна інтерференція виникає під час продукування мовлення та виявляється у відхиленнях від норми під час висловлювання і при цьому може впливати або не мати впливу на сприйняття висловлювання ІМ2 співрозмовником [66, с. 40–41]. Існує також поділ інтерференції на фонетичну, граматичну, та лексичну залежно від рівня мови, на якому відбувається взаємодія мов [39, с. 65].

Розглянемо докладніше граматичну інтерференцію, яку необхідно враховувати при формуванні ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Граматичну інтерференцію в науковій літературі співвідносять з рівнями морфології й синтаксису [55; 236]. У. Вайнрайх [236] виділив наступні типи

взаємодії контактних мов на рівні морфології: 1) використання морфем мови *A* в усному або писемному мовленні мови *B*; 2) застосування граматичних зв'язків мови *A* з морфемами мови *B* у мовленні мовою *B* або нехтування граматичними зв'язками, властивими мові *B*, які не мають відповідників у мові *A*; 3) зміна функцій морфем мови *B* відповідно до граматичної моделі мови *A* через ототожнення певної морфеми мови *B* з морфемою мови *A* [236, с. 30]. На рівні граматичних зв'язків У. Вайнрайх виокремив наступні типи інтерференції: 1) копіювання граматичних зв'язків з однієї мови при формулюванні висловлювання іншою мовою, в результаті чого невірно передається значення висловлювання; 2) копіювання граматичних зв'язків з однієї мови при формулюванні висловлювання іншою мовою, в результаті якого порушується модель граматичних зв'язків та висловлювання стає взагалі незрозуміле для співрозмовника; 3) зайве застосування граматичних зв'язків, обов'язкових для однієї мови, у іншій мові, для якої ці відношення необов'язкові [236, с. 37–38].

В. А. Миськів запропонувала класифікацію граматичної інтерференції і схарактеризувала її типи. З погляду психолінгвістики авторка виділила свідому граматичну інтерференцію, яка відбувається шляхом втручання у процес оволодіння ІМ, та підсвідому граматичну інтерференцію, яка виникає спонтанно і спричинена невідповідностями у граматичних системах. За характером взаємодії, що виникає між граматичними системами, визначено: 1) морфологічну інтерференцію; 2) синтаксичну інтерференцію; 3) граматичну інтеркатенацію; 4) дистрибутивну інтерференцію; 5) субституцію [66, с. 41–42]. У свою чергу морфологічна інтерференція поділяється на інтенсивну та екстенсивну парадигматичну інтерференції, недодиференціацію граматичних категорій ІМ₂, передиференціацію. Інтенсивна парадигматична інтерференція полягає у ігноруванні мовцем категорійних ознак ІМ₂ через відсутність відповідної граматичної категорії в ІМ₂ чи РМ, тоді як екстенсивна парадигматична інтерференція проявляється через приписування ІМ₂ категорійних ознак з ІМ₁ та РМ [66, с. 42]. Під недодиференціацією авторка розуміє нерозпізнавання білінгвом двох чи більше елементів граматичних категорій ІМ₂, оскільки в ІМ₁ або РМ ця

категорія виражається одним елементом. Передиференціація навпаки полягає у приписуванні одиницям і явищам ІМ2 характеристик, відсутніх у ній, під впливом ІМ1 та РМ. Синтаксична інтерференція підрозподіляється на конструктивний підтип (опущення або вживання зайвих конструктивних елементів речення), підтип синтаксичної позиції (порушення вживання членів речення та порядку слів у реченні) та підтип синтаксичного узгодження (порушення в нормах узгодження) [66, с. 39]. Граматична інтеркатенація полягає у поєднанні елементів у речення засобами ІМ2 за моделлю ІМ1 або РМ, тобто за категоріальними ознаками ІМ1 або РМ [66, с. 39–40]. Дистрибутивна інтерференція є виявом валентно-дистрибутивних порушень, коли використовуються еквівалентні лексеми, але керування їх вживання відрізняється у контактних мовах або значення виражається поєднанням лексем характерних для ІМ1 або РМ. Субституція полягає у заміні лексико-граматичного ядра речення ІМ2 при збереженні еквівалентного значення речення [66, с. 40].

При навчанні АМ після НМ морфологічна інтерференція частіше виявляється при утворенні різних форм дієслова; використанні заперечення, коли в АМ у реченні може бути лише одне заперечення; використанні прийменників; вживанні числівників (неспівпадіння форм утворення числівників в НМ та АМ); вживанні множини іменників, коли відповідники іменників у АМ вживаються лише в однині або лише у множині; підборі роду займенників, коли невірно визначається рід відповідного іменника [66, с. 51].

Синтаксичну інтерференцію у процесі навчання АМ після НМ можна спостерігати на рівні членів речення, порядку слів у різних видах речень, оскільки для АМ характерний прямий порядок слів для розповідних речень, а непрямий порядок слів для питальних речень, коли підмет стоїть після присудка або частини присудка [66, с. 60; 226, с. 28–29].

Попередження та подолання негативної дії інтерференції контактних мов підвищують ефективність навчання ІМ2. Однією з умов попередження інтерференції є свідоме формування у студентів тих компонентів іншомовної мовленнєвої діяльності, які відрізняються від компонентів мовленнєвої діяльності

у РМ або раніше вивченій ІМ [2, с. 23; 23, с. 67]. Врахування явищ, які призводять до морфологічної й синтаксичної інтерференцій та відмінностей у морфологічній і синтаксичній системах мов, які контактують, дозволять зменшити вплив інтерференції на рівні морфології та синтаксису [2, с. 23].

Услід за А. О. Анісімовою вважаємо, що позитивний перенос є основою для ефективного формування граматичних навичок [2, с. 23]. Тобто, для попередження та подолання негативного впливу інтерференції необхідно здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив, спрямований на здійснення позитивного переносу.

Перенос, згідно з визначенням Т. Одліна (Т. Odlin), – це явище, що виникає в результаті подібностей та відмінностей між мовою, яка вивчається, та будь-якою іншою мовою, яка була попередньо (та можливо недосконало) засвоєна [199, с. 27].

Психологічною основою переносу є перенесення навичок з РМ чи з ІМ1 на ІМ2. Однак, на відміну від інтерференції, він виявляється позитивним або унаслідок схожості явищ рідної та іноземних мов, або як результат спеціально організованого тренування [23, с. 68; 24, с. 243].

Досліджуючи взаємодію при контакті двох та більше мов, Ш. Мерфі виділяє змінні, які можуть впливати на міжмовну взаємодію. Ці змінні поділяються в свою чергу на ті, що залежать від індивідуальних особливостей того, хто вивчає мову, та змінні, що залежать від особливостей мов, які перебувають у взаємодії [192, с. 7]. Рівень володіння мовою, обсяг безпосереднього сприймання та вживання мови, яка вивчається, мовний режим, лінгвістична усвідомленість, вік, освіта, контекст – змінні, які зумовлені індивідуальними особливостями студентів. Проте щодо контексту авторка зауважує, що він має становити окрему категорію [192, с. 7–13]. До мовних змінних належать: мовна типологія, частотність, розряд слів, морфологічний перенос [192, с. 14–17].

Характерним для переносу є те, що він може відбуватися несвідомо або свідомо. Викладачеві варто сприяти несвідомому позитивному переносу, а негативному несвідомому переносу слід запобігати шляхом створення умов для свідомого переносу [104, с. 42–44].

Перенос виявляється на тих же рівнях, що й інтерференція, але носить позитивний характер. Сформовані граматичні навички в РМ й ІМ1 можуть мати позитивний вплив при ознайомленні з різними частинами мови та їх категоріями, при опануванні синтаксису та побудови речень [2, с. 23; 24, с. 243].

Зважаючи на принципи мультилігвальності та полікультурності в мовній освіті і на те, що процес оволодіння ІМ поєднує комунікативий, соціокультурний та когнітивний розвиток студента [64, с. 33], виділяють чотири рівні, на яких може проявлятися позитивний перенос:

1) рівень мовленнєвої та мисленнєвої діяльності: при оволодінні студентами кожною наступною мовою у них розвиваються мовленнєво-мисленнєві механізми;

2) мовний рівень: засвоєння студентами ІМ2 полегшується завдяки переносу подібних лінгвістичних явищ з РМ та ІМ1 на ІМ2;

3) рівень навчальних умінь: процес оволодіння ІМ2 покращується завдяки переносу студентом навчальних умінь, якими він оволодів при вивченні РМ та ІМ1, на оволодіння ІМ2;

4) соціокультурний рівень: соціокультурні знання та навички, набуті та сформовані в процесі вивчення ІМ1, можуть бути об'єктами переносу [74, с. 25].

Ш. Мерфі зазначає, що чим типологічно ближчі ІМ1 та ІМ2, тим більша ймовірність міжмовного переносу під час засвоєння граматики ІМ2. Морфологічний перенос дослідниця трактує як суперечливе явище і зазначає, що дані свідчать про перенос як вільних морфем, так і функціональних частини мови та зв'язаних морфем [192, с. 16–17].

Типологічне співставлення морфологічних систем УМ, АМ та НМ свідчать, що їм притаманні аналогічні граматичні значення та категорії, проте в кожній з мов вони виражаються за допомогою різних формальних маркерів [101, с. 144]. Завдяки наявності схожих граматичних категорій у порівнюваних мовах виникають умови для реалізації позитивного переносу. Наприклад, для РМ, АМ та НМ характерний поділ частин мови на повнозначні та неповнозначні. В свою чергу, частини мови у порівнюваних мовах мають загальні граматичні категорії [2, с. 24]. Для синтаксичних систем у порівнюваних мовах характерні однакові способи

синтаксичного зв'язку на рівні словосполучення, речення та тексту [2, с. 24; 101, с. 249].

У праці Дж. Ротмана та ін. [213] представлено модель переносу, яка відображає процеси, які відбуваються на початкових етапах засвоєння граматики ІМ2. Згідно з цією моделлю, перенос може відбуватися з РМ та з ІМ1, проте лише або РМ, або ІМ1 може бути обрана як першоджерело переносу на всіх рівнях морфосинтаксичного уявлення. Автор зауважує, що при цьому можливий поверхневий вплив з боку мови, яка не була першочерговим джерелом переносу, від початку засвоєння ІМ2 і надалі, а також можливий вторинний перенос (репрезентативний) на подальших етапах засвоєння ІМ2 з боку мови, яка не була обрана як джерело переносу на початковому етапі [213, с. 155–156].

Модель переносу (*the Typological Primacy Model*), запропонована у праці Дж. Ротмана та ін. [213], демонструє ієрархію рівнів мови, які сприяють вибору джерела, з якого відбувається перенос. Перший рівень в ієрархії посідає лексикон. Тобто, вважається, що граматичний аналізатор спершу досліджує можливу схожість на лексичному рівні. У випадку, коли граматичному аналізатору недостатньо лексичних засобів для встановлення подібностей і переносу, наступним вступає у дію рівень фонології, за ним функціональної морфології і останнім є рівень синтаксичної структури [213, с. 162–163]. Визначальним фактором, який впливає на вибір мови–джерела переносу автори називають типологічну та структурну подібність [213, с. 183].

Перенос відбувається на рівнях морфології та синтаксису. Правильно сформовані граматичні навички в РМ та особливо ІМ1 у тих аспектах, де спостерігається подібність граматичних явищ, мають позитивний вплив на процес оволодіння ІМ2 [23, с. 68].

Згідно з твердженням Дж. де Ангеліс, попри скепсис науковців щодо можливості морфологічного переносу, останні дослідження наводять більше емпіричних даних щодо переносу зв'язаних морфем. Щодо рівня синтаксису прослідковується протистояння гіпотези повного переносу та гіпотези часткового переносу. Остання передбачає, що лише лексичні категорії першої мови підлягають

переносу на початковому етапі, а функціональні категорії розвиваються згодом під час засвоєння введеного матеріалу, оскільки їх конструювання можливе після опанування морфемікою. Відповідно до гіпотези повного переносу передбачається, що студентам вже на початковій стадії оволодіння ІМ2 доступні лексичні та функціональні категорії, що відповідає структурному підходу. На початковому етапі засвоєння нової мови у студентів вже є граматичні уявлення, визначені першою мовою. Єдиним винятком є сфера зв'язаної морфеміки. Надалі студенти реструктурують граматику, коли опрацьовують матеріал з нової мови, який подається для засвоєння [147, с. 59–60].

Метою навчання граматики АМ як ІМ2 є формування англомовної ГК майбутніх учителів іноземних мов. Розглянемо суть та структуру ПКГ в рамках формування англомовної ГК за умов штучного субординативного трілінгвізму.

Теоретичний аналіз методичних робіт показав, що ГК не має єдиного визначення. Загальноєвропейські Рекомендації Ради Європи визначають ГК як «знання і здатність користуватися граматичними ресурсами мови» [41, с. 112] та як «здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені згідно з цими принципами фрази та речення (що є протилежним заучуванню та відтворенню їх як стійких формул)» [41, с. 112–113]. Також ГК ще визначають як знання лінгвістичних форм та структури мови, тобто йдеться про знання формальних властивостей мови, включно з лексиконом [232, с. 102].

Ми базуємося на трактуванні явища Н. К. Скляренко та М. Л. Писанко. Учені розглядають ГК як «здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості» [97, с. 234]. Основними компонентами ГК авторки визначили граматичні навички, граматичні знання і граматичну усвідомленість [97, с. 235–240].

Розглянемо знання як компонент ГК. Граматичні знання є частиною змісту навчання граматики, який визначається навчальною програмою [83]. Граматичні знання подаються у навчальній інформації. Виділяють такі типи навчальної

інформації: граматичні правила, зразок мовлення, модель, схема, ілюстративна таблиця, когнітивна метафора, алгоритм [97, с. 234; 235, с. 33]. Під граматичним знанням ми розуміємо обсяг граматичного матеріалу, який має бути відображений у навчальній програмі та навчальному матеріалі.

Засвоєння граматичних знань пов'язане з опануванням граматичних форм. Студенти виокремлюють та обирають ГС, розпізнаючи риси структури. Н. К. Скляренко визначає ГС як «абстрактну схему, що представляє відношення між компонентами одиниць мовлення» [94, с. 143]. Існують такі одиниці мовлення: словоформа, словосполучення, фраза/речення, надфразова єдність, та текст [94, с. 143]. Набуті знання студентів про граматичні форми НМ певною мірою або сприяють ефективності вивчення граматики АМ, або навпаки перешкоджають.

Наступним компонентом ГК є граматичні навички. Граматичні навички формуються поступово та поетапно, а також характерними ознаками граматичних навичок є автоматизованість, гнучкість, і стійкість [95, с. 17]. Сформованість навичок дозволяє забезпечити побудову лінгвістично правильних та нормативних висловлювань, не замислюючись над мовною формою, а розмірковуючи головним чином над їхнім змістом [105, с. 5–6].

Науковці виділяють рецептивні граматичні навички і репродуктивні граматичні навички. Студентам важливо розвивати рецептивні граматичні навички для правильного сприйняття і розуміння усних та письмових висловлювань. Добре розвинені рецептивні граматичні навички дозволяють успішно виконувати завдання на слухання та читання. Рецептивні граматичні навички передбачають розумові операції зі сприймання граматичної структури у звуковій чи графічній формі, розпізнавання цих форм та співвіднесення цих форм з певним значенням. Репродуктивні граматичні навички є основою здатності виражати власні судження та думки в усній або письмовій формах. Рівень сформованості репродуктивних граматичних навичок визначає успішність студента у виконанні завдань з говоріння та письма. Репродуктивні граматичні навички ґрунтуються на розумових операціях вибору ГС, що будуть доречні у певній ситуації, опрацювання обраних граматичних структур відповідно до норм мови та реалізацію їх у мовленні [97, с. 240].

Розглядаючи питання мовного переносу в навчанні ІМ, Дж. Річардс трактує його з погляду впливу РМ (НМ) на вивчення АМ, який ґрунтується на схожості форм та лінгвістичних особливостей обидвох мов. У результаті взаємодія граматичних навичок реалізується у процесах позитивного переносу або негативного переносу (інтерференції). Наприклад, Дж. Річардс передбачає, що студентам, для яких РМ є НМ, ймовірно буде легше засвоїти поняття англійського означеного та неозначеного артиклів [207, с. 273–274]. Ми вважаємо це спостереження Дж. Річардса важливим не лише для переносу чи інтерференції з РМ на ІМ, а й для переносу чи інтерференції як результату взаємодії попередньо засвоєної ІМ та мов, які вивчаються як нові. Перенос морфологічних та синтаксичних навичок з НМ як ІМ1 повинен сприяти засвоєнню морфологічних та синтаксичних особливостей АМ.

Передумовою функціонування вміння висловлювати свої думки усно та письмово є сформованість репродуктивної граматичної навички. Той, хто говорить чи пише, спочатку вибирає ГС, яка б відповідала ситуації мовлення. Подальший вибір зумовлений часом події, про яку йдеться, характером інформації. На вибір ГС також впливають стосунки між людьми, що спілкуються. Морфологічні й синтаксичні особливості обраної граматичної структури слід оформити відповідно до норм ІМ. Вибір та оформлення ГС здійснюються паралельно, таким чином у свідомості мовця поєднуються комунікативний намір і форма, за допомогою якої цей намір виражається [3, с. 72; 97, с. 240].

Функціонування вміння розуміти усні та письмові висловлювання інших людей (аудіювання та читання) залежить від сформованості рецептивної граматичної навички. На противагу репродуктивній граматичній навичці, яка передбачає вибір граматичної форми відповідно до комунікативного наміру або ситуації мовлення, формування рецептивної граматичної навички розпочинається з операції сприймання звукового або графічного образу ГС. При сформованій рецептивній граматичній навичці, у процесі сприймання відбувається розпізнавання граматичних форм та співвіднесення їх з певним значенням. До рецептивної граматичної навички входять операції: сприймання, розпізнавання і

співвіднесення зі значенням. До репродуктивної граматичної навички – операції вибору, оформлення за нормами мови і реалізація у мовленні [97, с. 240].

Ще одним компонентом граматичної компетентності є граматична усвідомленість, яка як частина мовної усвідомленості особистості є здатністю студента аналізувати ГС певної мови. Формування граматичної усвідомленості передбачає рефлексивність процесу навчання, розвиток здатності студента свідомо розпізнавати ГС в усному і писемному мовленні, мати власні міркування\рефлексії щодо закономірностей утворення, функціонування та продукування ГС, а також розуміти та аналізувати власні процеси навчання й оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю та її складовими, бути свідомим щодо процесів формування своєї ГК тощо [31, с. 49; 97, с. 240]. Необхідно навчити студента усвідомлювати і розуміти те, що він робить і як він це робить. У нашому випадку граматична усвідомленість студента передбачає, що студенти здатні розуміти, як їхні попередні граматичні навички корелюють з тими, яких вони набувають при вивченні АМ.

Л. К. Орловська аналізує компонентний склад та зміст ГК і робить висновок про те, що формування англomовної ГК обумовлено реалізацією мовного, мовленнєвого, соціокультурного, стратегічного та професійного аспектів ГК, в рамках кожного з яких інтерес становлять відповідні знання, навички і вміння, які виступають компонентами англomовної ГК [74, с. 64].

Оскільки предметом нашого дослідження є методика формування ПГК у майбутніх учителів у процесі СР під час навчання АМ після НМ, необхідно уточнити структуру ПГК. Визначимо ПГК як здатність формулювати граматично коректні усні та письмові висловлювання. У структурі ПГК виділяємо змістовий компонент, операційний компонент та прагматичний компонент. Змістовий компонент містить морфологічні навички та синтаксичні навички, орфографічні навички. Операційний компонент включає навички відбору ГС, зіставного аналізу ГС, оформлення і продукування. До складу прагматичного компоненту входять навички вживання ГС у діалогічному мовленні, навички вживання ГС у монологічному мовленні, та навички вживання ГС у писемному мовленні.

Л. К. Орловська розглядає специфіку формування ГК в усному мовленні у майбутніх учителів АМ як ІМ2 на засадах інтегрованого навчання. Дослідниця обґрунтовує необхідність викладати граматику ІМ2 інтегровано. Науковець трактує «інтегроване навчання ІМ як цілісне оволодіння студентами знаннями, мовленнєвими навичками та вміннями з урахуванням їх взаємозв'язку, взаємодії та взаємопроникнення» [74, с. 17]. Граматичний матеріал поєднується з лексичним та фонетичним при формуванні навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говорінні, аудіюванні, читанні і письмі). Необхідність такого об'єднання науковиця виводить з взаємопов'язаності, взаємодії та взаємопроникнення різних аспектів мови та видів мовленнєвої діяльності.

Урахування специфіки міжмовного позитивного переносу сприяє підвищенню мотиваційної основи навчання граматики АМ як ІМ2 після ІМ1 (НМ). АМ та НМ належать до однієї групи германських мов, отже, їм притаманні певні спільні риси та явища.

Результати дослідження, отримані під час опитування 31 викладача (зразок опитувального листа розміщено в Додатку А) у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, свідчать, що лише 35,5% викладачів акцентують увагу студентів на можливостях переносу при опануванні граматиною АМ як ІМ2 (див. Додаток Б).

Навчання граматики ІМ2 після ІМ1 або РМ передбачає, що студенти мають досвід вивчення РМ та ІМ1, тобто до певної міри їхнє граматичне та лінгвістичне усвідомлення розвивалися під впливом традиційного навчання граматики, орієнтованого на граматичну форму. Тому навчання граматики в умовах штучного трилінгвізму має уможливити перенос граматичних знань та забезпечити осмислене сприйняття нової мови та її граматичної системи.

При організації навчального процесу для формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР з АМ як ІМ2 слід урахувати лінгвістичний досвід студентів, сформований на основі РМ та ІМ1, використовувати цілеспрямоване зіставлення граматичних явищ для пошуку подібностей для полегшення засвоєння цих явищ або відмінностей для запобігання інтерференції [6, с. 29; 38, с. 45; 66, с. 158].

Лінгвістичне мислення студентів, сформоване під час оволодіння ІМ1, дозволяє студентам самостійно визначати аналогії між граматичними явищами РМ, ІМ1 та ІМ2, знаходити відповідності, проводити порівняння, виділяти схожі та відмінні характеристики, робити відповідні висновки, що забезпечує глибоке та правильне розуміння граматичного матеріалу та є належною основою для його подальшого відпрацювання в умовно-мовленнєвих та комунікативних вправах.

1.3. Особливості самостійної роботи з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької

У сучасних умовах, за наявності великого вибору засобів навчання набуває важливого значення СР студента над вдосконаленням, поглибленням знань з ІМ, опанування вміннями спілкування ІМ. З розвитком студентоцентричних теорій приділяється увага активній позиції студента у процесі навчання та його відповідальності за отримані результати [198, с. 28]. Під впливом таких процесів у методиці навчання ІМ зростає увага до СР студентів та її ролі у реалізації особистісно-діяльнісного підходу до навчання. Оскільки вивчення граматики ІМ2 є процесом, який вимагає постійності і регулярності в опрацюванні навчального матеріалу студентами, вважаємо за необхідне дослідити проблему розвитку автономії студентів, формування вміння самостійно визначати цілі навчання та брати відповідальність за їх реалізацію, вміння використовувати стратегії навчання, розвитку рефлексії [32, с. 13]. Виникає необхідність створення засобів та забезпечення ресурсів для СР студентів з ІМ, у нашому випадку, для СР студентів з АМ як ІМ2.

Розгляд питання підходів до навчання ІМ показав, що в сучасній методичній науці найбільш розповсюдженими підходами до навчання ІМ вважають комунікативно-діяльнісний (особистісно-діяльнісний), компетентнісний, рефлексивний, культурологічний, рівневий і професійно орієнтований підходи [64, с. 82].

З огляду на предмет нашого дослідження вважаємо, що формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ має відбуватися з урахуванням особистості студента та бути діяльнісним, забезпечувати формування ПГК у мовленнєвій діяльності. Діяльність з боку викладача та з боку студента має спрямовуватися на комунікацію та розвивати вміння досягати комунікативних цілей, оскільки має відбуватися розвиток граматичних навичок у продуктивних вміннях. Особистісно-діяльнісний підхід до навчання ІМ передбачає врахування особистісного та діяльнісного компонентів. Особистісний компонент означає, що в центрі навчання знаходиться студент як особистість [44, с. 37]. Через реалізацію особистісного компонента забезпечуються умови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей студента, враховуються його потреби та інтереси у процесі навчання ІМ. Врахування особистісного компонента означає, що навчання має будуватися з опорою на набутий студентом досвід, його особисті можливості та особливості. Результатом реалізації особистісного компонента у процесі навчання ІМ є формування вторинної мовної особистості, яка є творчою, самостійною та здатною до соціальної взаємодії [44, с. 38–39]. Діяльнісний компонент реалізується через навчальну діяльність студентів і полягає у виконанні ними вмотивованих дій щодо застосування мовленнєвого матеріалу для вирішення комунікативних завдань з метою досягнення цілей і намірів спілкування [12, с. 49; 64, с. 83]. Саме власна діяльність студента, спрямована на оволодіння змістом предмета, є суттю реалізації діяльнісного компонента [44, с. 40]. Процес навчання граматики АМ, в свою чергу, має мати діяльнісний характер. Таким чином, особистісно-діяльнісний підхід забезпечує організацію і управління цілеспрямованою навчальною діяльністю студента з урахуванням можливостей

розвитку його особистості, індивідуальних особливостей засвоєння граматики АМ [44, с. 42].

У науковій літературі при визначенні підходів до навчання ІМ2 як провідний виокремлюють комунікативно-когнітивний підхід [49, с. 15; 74, с. 40]. Розглядаючи особливості реалізації комунікативно-когнітивного підходу до формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ як ІМ2, слід проаналізувати комунікативний та когнітивний компоненти цього підходу. В рамках парадигми комунікативного підходу до навчання граматики ІМ передбачається, що студенти мають оволодіти «мовленнєвими функціями мовних засобів виражати той чи інший комунікативний намір» [74, с. 41].

Когнітивна складова передбачає, що навчання лінгвістичних явищ має враховувати індивідуальні психологічні особливості студентів, мисленнєві процеси, які лежать в основі пізнання. Когнітивний підхід дозволяє забезпечити оптимальну організацію пізнавальних дій студентів, характерних для природного шляху пізнання, створити умови для вдосконалення когнітивних можливостей студентів шляхом використання оптимальних стратегій для вирішення певних завдань [59, с. 50; 74, с. 41–43].

О. І. Вовк зазначає, що процес пізнання розпочинається з перцепції, включає етапи первинної репродукції, апперцепції, інкубації знань та творчої репродукції, і власне продукції [234, с. 83]. Врахування комунікативно-когнітивного підходу при розробці методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ дозволить забезпечити когнітивну діяльність студентів щодо оволодіння граматичними знаннями та розвиток умінь порівняльного аналізу граматичних систем АМ та НМ.

Оскільки вміння самостійно вчитися передбачає рефлексивний компонент, який забезпечує формування рефлексивної самооцінки [64, с. 84–85], при розробці методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ необхідним є врахування рефлексивного підходу до навчання ІМ.

Отже, формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ повинно базуватися на положеннях особистісно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного та рефлексивного підходів.

Проблеми СР у сфері підготовки майбутніх учителів ІМ досліджувалися у працях вітчизняних науковців, зокрема, І. П. Задорожна [44] обґрунтувала та розробила теоретико-методичні засади організації СР майбутніх учителів АМ з оволодіння англомовною комунікативною компетентністю; А. В. Долина [36] запропонувала методикау вдосконалення фонетичної компетентності у майбутніх учителів АМ у СР; Л. В. Шевкопляс [116] дослідила формування англомовної компетентності в аудіюванні майбутніх учителів у процесі СР.

У сфері навчання ІМ для професійних цілей проведено дослідження особливостей організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів при навчанні ділового англомовного говоріння та письма (О. П. Биконя [7]); вивчено використання інформаційних технологій у формуванні німецькомовної лексичної компетентності майбутніх юристів у процесі СР (З. К. Соломко [99]); розглянуто питання навчання професійно орієнтованого англомовного аудіювання майбутніх фахівців із міжнародної економіки у процесі СР (Н. І. Гупка-Макогін [20]); досліджено формування англомовної лексичної компетентності майбутніх фармацевтів в читанні та говорінні у процесі СР (А. Ю. Томашевська [111]).

У праці Н. Є. Дмитренко [35] обґрунтовано теоретичні й методичні основи методичної системи автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики. Н. В. Майер [57] розробила теоретичні та методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови у процесі СР в інформаційно-комунікаційному навчальному середовищі, модель СР з формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови.

Серед зарубіжних науковців питання СР та автономії у навчанні ІМ розглянуто у працях Ф. Бенсона (P. Benson) [125], Д. Літла (D. Little) [186; 187; 188], Р. Оксфорд (R. Oxford) [201; 202], М. Павлака (M. Pawlak) [205], В. Райт

(V. Wright) [238] та ін. У праці Д. Літла (D. Little), Л. Дам (L. Dam), та Л. Легенхаузена (L. Legenhausen) [189] досліджено організацію автономної навчальної діяльності та СР студентів з ІМ.

Незважаючи на інтерес дослідників до проблеми, недостатньо висвітленою залишається проблема СР з формування ПГК майбутніх учителів, які вивчають АМ після НМ.

Дослідження проблеми СР майбутніх учителів з вивчення граматики ІМ2 передбачає з'ясування суті СР, її змістового та процесуального аспектів.

Аналізуючи поняття СР, І. П. Задорожна зауважує, що необхідно розмежовувати СР та схоже поняття самостійної навчальної діяльності [43, с. 19]. Самостійна навчальна діяльність не передбачає участі викладача, а є видом пізнавальної діяльності, яка регулюється студентом і спрямована на оволодіння відповідними компетентностями. СР трактується як форма організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка керується і контролюється студентом, але визначається зовнішнім опосередкованим керівництвом викладача [43, с. 19].

СР з ІМ, за визначенням О. Б. Тарнопольського та М. Р. Кабанової, розглядається як «навчально-пізнавальна діяльність, яка виконується за завданнями викладача, але без його безпосереднього прямого втручання, організації і контролю (на основі самоконтролю/взаємоконтролю та самоорганізації/взаємоорганізації студентів) з обов'язковим звітуванням перед викладачем за результатами виконання отриманих завдань» [106, с. 156].

І. П. Задорожна зазначає, що для успішного виконання СР у студента повинен бути високий рівень мотивації [43, с. 20]. Врахування інтересів студентів у вивченні ІМ, організація навчання ІМ відповідно до цілей студентів та їхніх індивідуальних потреб підвищує рівень мотивації студентів до оволодіння ІМ [106, с. 41].

Слід проаналізувати також поняття автономії, яке вживається у методичній літературі паралельно з поняттям СР. Традиційно вважають, що сутність поняття автономії студента передається у визначенні автономії як «здатності брати відповідальність за власне навчання» [125; с. 59; 186, с. 15]. Автономія ще

розглядається як «здатність до незалежності, критичної рефлексії, прийняття рішень, і незалежної діяльності» [187, с. 4]. Тобто у студента формується певне психологічне ставлення до процесу та змісту навчання, а спосіб його навчання та те, як він може перенести опановані знання у ширший контекст, демонструє його здатність до автономії [187, с. 4; 196].

І. П. Задорожна трактує автономію як явище, що має подвійну сутність, з одного боку це «спосіб організації навчального процесу, за якого студент може в тій чи іншій мірі здійснювати самоуправління навчальною діяльністю» [44, с. 22], а з іншого боку, це і «здатність студента приймати самостійні рішення на всіх етапах навчальної діяльності» [44, с. 22]; рішення приймаються студентом відповідно до мети вивчення ІМ з усвідомленням відповідальності за результат навчання [44, с. 22; 240, с. 69].

Д. Літл [186] зробив висновок, що автономія у навчальній діяльності, з одного боку, передбачає самостійність учня/студента, а, з іншого, навчальна діяльність має узгоджуватися з іншими учасниками навчального процесу. Взнявши до уваги теорію соціального психолога Е. Л. Десі, Д. Літл показує, що за природою людина має здатність до пізнання за власною волею, але людина водночас залежна від інших, і в навчанні її мотивація зростає, якщо її власні зусилля винагороджуються. Д. Літл показує, що автономія ще пов'язана з мотивацією, розвитком, рефлексивністю і соціальною комунікацією [186, с. 17-18].

Враховуючи визначення СР І. П. Задорожної [43, с. 24], трактуємо СР майбутніх учителів з формування ПГК з ІМ2 як організовану та контрольовану студентом навчальну діяльність для оволодіння ПГК з ІМ2 та розвитку автономії в умовах зовнішнього опосередкованого управління викладачем. Вбачаємо взаємозалежність між рівнем автономії студента та здатністю студента до здійснення СР з опанування граматичним матеріалом. Вважаємо, що здатність студента здійснювати контроль своєї навчальної діяльності залежить від розвитку його рефлексивних умінь. Тому необхідно дослідити особливості явища автономії, стратегії навчання, які процедурно забезпечують реалізацію СР з вивчення

граматики ІМ2, та рефлексію, за допомогою якої розвиваються самоконтроль та самооцінка.

Вплив на розвиток концепції автономії у навчанні мали конструктивістські теорії навчання та нативістські теорії про вроджену здатність до мов, які вважають, що вживання мови є найвагомим чинником при її навчанні [186, с. 21]. Д. Літл вважає, що інтегральною характеристикою автономії є зростання майстерності того, хто вивчає мову, за умови вживання мови, що вивчається, як засобу вибору, виконання завдань, так і засобу метакогнітивного пізнання та металінгвістичної рефлексії [186, с. 23]. Таким чином, Д. Літл приходять до висновку, що вивчення ІМ буде успішним за умови активного залучення студентів до навчального процесу з ІМ, застосування рефлексії не лише щодо власної навчальної діяльності, а й у формі діалогу з викладачем та іншими студентами щодо процесу та змісту навчання, та використання мови, що вивчається, як засобу для виконання усіх видів активності і всієї діяльності у класі [186, с. 24–25].

Дослідження особливостей реалізації автономного навчання ІМ у групах зі змішаним рівнем володіння мовою здійснили Д. Літл, Л. Дам та Л. Легенхаузен [189]. Автори розглядали автономію не просто як аспект організації навчання, а як «педагогічний імператив» [189, с. 15]. Визнаючи потребу дотримуватися вимог навчальних планів і програм, науковці зауважують, що особливістю занять з автономним навчанням є необхідність делегувати студентам вибір цілей навчання, методів, форм, засобів контролю [189, с. 15].

Отримання знань граматики в автономному навчанні Д. Літл, Л. Дам та Л. Легенхаузен [189] розглядають як продукт, що має утворитися в результаті активного спілкування мовою, яка вивчається.

Автори наголошують на необхідності здійснення постійної рефлексії за процесом навчання, що має забезпечити контроль та оцінку результатів, і як інструменти для контролю пропонують журнали, які ведуть студенти та викладачі [189, с. 27–28].

Питання розвитку автономії при вивченні граматики ІМ розглядає М. Павлак (M. Pawlak) [205]. Науковець вважає, що проблему посилення автономії слід

розглядати у трьох сферах: підвищення усвідомленості студентів щодо проблем навчання граматики, ознайомлення студентів із стратегіями вивчення граматики, використання комп'ютерних та інформаційних технологій у вивченні граматики [205, с. 10].

Науковець пропонує низку заходів, що мають сприяти розвитку автономії студентів під час вивчення ІМ. Слід заохочувати студентів до використання підходу «відкриття» у вивченні граматики, тобто залучення різних форм індуктивного представлення матеріалу, проте не за замовчуванням, а коли дозволяє специфіка ГС, наявний час та готовність студентів [205, с. 11]. Для цього можна використовувати завдання для формування граматичних знань у співпраці, створювати можливості для використання ГС, що вивчаються, у спілкуванні, заохочувати експериментувати з новими лінгвістичними формами, демонструвати значення, які передає певна ГС, в усному чи писемному мовленні [205, с. 11]. Автор пропонує ознайомлювати студентів з додатковими ресурсами для вивчення граматики та забезпечувати навчання роботи з такими ресурсами [205, с. 11–12]. Ефективним для розвитку автономії М. Павлак (M. Pawlak) вважає використання мови, що вивчається у позааудиторний час, як з метою продукування, так і рецепції. Створення студентами власних вправ та завдань допоможе студентам краще контролювати засвоєні граматичні знання та посилить автоматизованість використання цих знань під час виконання продуктивних видів мовленнєвої діяльності [205, с. 12]. Розвиток автономії залежний від граматичної усвідомленості студентів. У свою чергу, граматична усвідомленість розвивається за допомогою здійснення студентами моніторингу та самооцінки з метою віднайдення та прогнозування труднощів у застосуванні граматичних знань [205, с. 12].

Вважаємо, що автономна діяльність студента при вивченні граматики ІМ2 – це його навчальна діяльність, спрямована на підвищення рівня володіння граматичними знаннями та навичками, яка включає готовність студента визначати цілі навчання відповідно до власних потреб, розуміння ним доцільності додаткового опрацювання матеріалів та пошуку ресурсів для цього, здатність обирати ті види діяльності, які будуть ефективними та відповідними при вивченні

певних граматичних явищ, здатність здійснити перенос набутих граматичних навичок та стратегій вивчення мов, а також уміння оцінити свій прогрес з вивчення граматики.

При цьому роль викладача залишається вагомим, оскільки він повинен скеровувати студента у виборі оптимальних цілей навчання для оволодіння знаннями та навичками, а також пропонувати такі процедури, які на даному етапі ще можуть бути невідомі студенту [188, с. 24; 238, с. 135].

І. П. Задорожна виокремила рівні автономії при формуванні англомовної комунікативної компетентності студентів у процесі СР: 1) часткова автономія, 2) напівавтономія, 3) частково-залежна автономія, 4) умовно повна автономія [44, с. 23–24]. Запропоновані І. П. Задорожною рівні автономії передбачають поступове зростання рівня автономії студентів відповідно до курсу навчання. На I курсі доцільно реалізувати часткову автономію, на II курсі – напівавтономію, на III і IV курсах – частково-залежну автономію, у магістратурі – умовно повну автономію [44, с. 368–369]. Оскільки наше дослідження фокусується на формуванні ПГК майбутніх учителів на третьому році вивчення ІМ2, тобто на IV курсі, услід за І. П. Задорожною вважаємо, що, для IV курсу характерна частково-залежна автономія [44, с. 361].

Факторами, які значно впливають на здатність до СР, є розвиток навчально-стратегічної компетентності студентів та вмінь рефлексії.

Розглядаючи питання навчально-стратегічної компетентності, Т. О. Олійник трактує її з огляду на дві складові. Авторка розмежовує навчальну та стратегічну компетентності. Навчальна компетентність передбачає знання про способи здійснення раціональної навчальної діяльності при вивченні ІМ, вміння користуватися навчальними та комунікативними стратегіями. Стратегічна компетентність включає вміння студентів користуватися засобами, що компенсують у спілкуванні недостатність володіння іноземною мовою, сприяють самому процесу та досягненню мети спілкування [72, с. 9–10].

На нашу думку, розвиток навчально-стратегічної компетентності залежить від знання і вміння застосовувати студентами навчальні стратегії щодо оволодіння

ГК. Тому детальнішого розгляду потребує питання стратегій оволодіння граматичним матеріалом і формування граматичних навичок. Наукові дослідження свідчать, що за умов мультилінгвізму кількість стратегій вивчення мови, які можуть застосовувати студенти, залежить від їх попереднього лінгвістичного досвіду та рівнів володіння кожною з мов [174, с. 127]. Студенти, які вивчають ІМ2, уже володіють певними метакогнітивними та когнітивними стратегіями, проте викладач повинен ознайомлювати студентів зі стратегіями, що можуть сприяти позитивному переносу знань та показати, де можливий негативний вплив ІМ1 або РМ [145, с. 22].

Науковці зазначають, що дослідженням стратегій навчання граматики надавалося недостатньо уваги [130, с. 142; 139; 201, с. 245; 205, с. 14].

Згідно з визначенням, яке запропонувала Р. Оксфорд, стратегії навчання граматики ІМ трактуються як «динамічні думки та способи поведінки, яких можна навчитися, і які студенти свідомо обирають і застосовують у специфічних контекстах з метою покращення саморегульованого, автономного розвитку їхньої граматичної компетентності з ІМ, що дозволяє ефективно виконувати завдання та забезпечує тривале знання граматики» [201, с. 244]. Ми трактуємо стратегії навчання граматики ІМ2 як способи автономної поведінки щодо відбору та застосування операцій із засвоєння та застосування граматичного матеріалу ІМ2.

Р. Оксфорд стверджує, що студенти обирають стратегії відповідно до свого стилю навчання [201, с. 246]. Студенти з аналітичним баченням і мисленням використовують стратегії для розгляду частин системи мови, використовуючи порівняння, зіставлення, вибудовуючи інформацію в організовану ієрархію, перевіряючи гіпотези про мову, яку вивчають. Студенти з комплексним підходом і мисленням надають перевагу пошуку загальних тенденцій у цілісній системі [201, с. 246]. Дослідниця також виділяє студентів, для яких неприпустима неоднозначність і вони потребують чітких вказівок, покрокових пояснень і правил, і називає цей стиль конкретно-послідовним. Протилежний йому є інтуїтивно-випадковий стиль, коли студенти радше витлумачують матеріал по-своєму, ігнорують пояснення викладача та легко ставляться до неоднозначності у певних

способах навчання граматики, де переважає імпліцитність або експліцитність з використанням індуктивних методів [201, с. 246]. Студенти з добре розвиненими навичками граматичного аналізу краще сприймають індуктивний підхід у подачі граматичного матеріалу, тоді як студенти зі менш розвиненими навичками аналізу краще працюють при дедуктивному навчанні граматики [201, с. 247]. Студенти IV курсу вже загалом ознайомлені зі стратегіями навчання, зазвичай орієнтуються у власних стильових перевагах та мають певний сформований навчальний стиль, а тому за належної спрямованості викладачем можуть самостійно обирати стратегії роботи.

Врахування таких психологічних особливостей студентів дозволить викладачеві підбирати ефективніші методи та засоби організації СР з навчання граматики для певного складу академічної групи.

Р. Оксфорд розглядає використання стратегії вивчення граматики через призму чотирьох способів навчання граматичного матеріалу. За умов імпліцитного, сконцентрованого на значенні і лише на практиці спілкування навчання, з доступним для розуміння навчальним матеріалом, стратегією, яку можуть застосовувати студенти, є реєстрація інформації у свідомості [201, с. 248]. Студенти з конкретно-послідовним стилем навчання для того, щоб усвідомлено опрацювати мову за таких умов, можуть виокремлювати повторювані слова та структури, виписувати їх у зошит, організувати по категоріях, вивчати та вживати на занятті [201, с. 248]. Якщо імпліцитний підхід включає певну подачу граматичних форм і правил, то передбачається, що студенти мимоволі звертатимуть на них увагу, щоб передати потрібне значення. Для такого підходу Р. Оксфорд пропонує такі стратегії вивчення граматики, як уважне сприймання висловлювань більш досвідчених осіб, а потім імітація їх висловлювань; звертання уваги студентами на граматичні структури, що спричиняють труднощі у спілкуванні та розумінні значення; здатність студентів помічати виправлення їхніх висловлювань іншими особами. Також доречним буде використання таких стратегій, як аналіз, здогадка, передбачення, аргументація, постановка запитання [201, с. 248]. Наступний спосіб – це експліцитний підхід з індуктивним навчанням

граматики, за якого і тут студенти можуть використовувати стратегії визначення та пошуку джерел, ініціювати та брати участь у обговоренні граматичних правил і їх формулюванні, створювати та тестувати гіпотези про те, як функціонує ГС, що вивчається, вести записи про неї, здійснювати пошук правила, перевіряти власні інтерпретації правила з більш досвідченими студентами [201, с. 249]. Експліцитний підхід з дедуктивним навчанням граматики передбачає, що студенти можуть попередньо переглядати, які структури вивчатимуться на занятті, розглядати правила, запропоновані викладачем або у підручнику, застосовувати ці правила, запам'ятовувати їх, запам'ятовувати зміни, які відбуваються з формою граматичної структури, складати граматичні таблиці, відразу застосовувати нові граматичні структури у контексті [201, с. 249].

Вважаємо, що поєднання елементів навчання граматики як імпліцитним так і експліцитним способом дозволить студентам ознайомитися з більшою кількістю стратегій навчання граматики. Наприклад, при імпліцитному підході, коли студенти практикують діалогічне мовлення АМ, вони можуть мимоволі проводити паралелі з висловлюваннями НМ, помічати чи це їм перешкоджає висловлюватися АМ, чи допомагає. Реалізуючи експліцитний підхід, слід спонукати студентів до висловлювання їхніх гіпотез щодо таких міжмовних порівнянь, формулювати та занотовувати правила, виведені на основі таких зіставлень [32, с. 20].

М. Павлак зазначає, що використання студентами стратегій сприяє зростанню експліцитних знань і здатності застосовувати граматичні правила в реальному часі в процесі опрацювання мови [205, с. 14]. Ґрунтуючись на своїх попередніх дослідженнях, М. Павлак виділяє метакогнітивні, афективні (емоційні), соціальні та когнітивні стратегії навчання граматики. Метакогнітивні стратегії навчання граматики дозволяють планувати, контролювати та оцінювати процес навчання. Афективні стратегії навчання граматики дозволяють керувати емоційним станом та мотивацією у процесі навчання граматики. Соціальні стратегії навчання граматики дозволяють налагоджувати взаємодію з іншими учасниками навчального процесу під час вивчення та практичного застосування граматичних

структур. Когнітивні стратегії навчання граматики полягають у безпосередній роботі з граматичними структурами [205, с. 14].

Розглядаючи когнітивні стратегії як такі, що дозволяють всебічно опанувати граматику, М. Павлак (M. Pawlak) пропонує розглядати ці стратегії відповідно до того, яким чином вони можуть застосовуватися. Дослідник виділяє когнітивні стратегії навчання граматики для виконання комунікативних завдань, для формування експліцитних знань, для засвоєння імпліцитних знань та для виправлення помилок [205, с. 14].

Застосувавши запропоновану М. Павлаком (M. Pawlak) [205] класифікацію стратегій, можемо виокремити стратегії для навчання граматики ІМ2. Для виконання у СР комунікативних завдань студенти як граматичні стратегії використовують звертання уваги на ГС, які викликають труднощі у спілкуванні ІМ2 через інтерференцію; виокремлення способів вживання ГС носіями мови під час прослуховування аудіозаписів та радіопередач, переглядів фільмів та телепередач або під час безпосереднього спілкування з носіями мови; виділення способів і прикладів вживання нових ГС у зразках писемного мовлення; виконання комунікативних завдань у парах або групах з іншими студентами; обговорення результатів порівняльного аналізу нової ГС з ГС у ІМ1 або РМ та на цій основі висловлювання припущень щодо способів вживання нової ГС; консультування щодо вживання ГС з викладачем та зі студентами, для яких АМ є ІМ1 [145, с. 22].

Формування граматичних знань з ІМ2 експліцитним способом у процесі СР відбувається за допомогою самостійного опрацювання студентами граматичних правил та додаткової роботи з довідковою літературою. Важливою стратегією для вивчення граматики ІМ2 є порівняльний аналіз нової ГС і прикладів її вживання на предмет наявності схожих ГС у ІМ1 для пошуку можливостей для позитивного переносу або відмінностей, які можуть викликати труднощі для засвоєння нової ГС. Наступним кроком має бути формулювання своїх правил вживання на основі такого порівняльного аналізу. Ведення записів прикладів вживання нових ГС із використанням порівняння з аналогами у ІМ1 або у РМ теж є стратегією для експліцитного формування знань з граматики [32, с.21].

Імпліцитний підхід до формування граматичних знань у СР може реалізовуватися під час самостійного читання текстів та прослуховування аудіозаписів за допомогою розпізнавання нових ГС і їх ідентифікації. Під час виконання завдань для розвитку діалогічного, монологічного або писемного мовлення студенти проводять зіставлення свого вживання ГС зі зразками мовлення. Також імпліцитний спосіб реалізується у спробах студента імітувати зразки мовлення або вживати ГС за правилами у певних контекстах [201, с. 248; 205, с. 14].

Стратегії, що передбачають розвиток самоконтролю за процесом оволодіння граматиною, включають реакцію студента на відповідь та зауваження викладача, а також відслідковування та самокорекцію помилок у власних усних або письмових висловлюваннях [140; 205, с. 14].

Як зазначає М. Павлак (M. Pawlak), варто розвивати усвідомленість студентів щодо процесу навчання та вивчення граматики ІМ, надаючи їм можливість висловлювати свої преференції щодо процесу навчання під час аудиторних занять, ініціюючи обговорення у малих групах найбільш ефективних шляхів вивчення та навчання граматики, використовуючи оповіді/нарлативи, що описують профілі студентів, як опори для розуміння [205, с. 13]. М. Павлак (M. Pawlak) пропонує такі засоби розвитку самоконтролю: використання щоденників для ведення студентами записів про труднощі, з якими вони стикаються при вивченні граматики, та способи їх подолання; аналіз аудіозаписів усних висловлювань студентів або виконаних ними письмових завдань; заповнення спеціальних таблиць для самоконтролю відразу після виконання завдання; опитування серед студентів щодо навчання граматики [205, с. 13].

Проблема самоконтролю і корекції студентами своєї навчальної діяльності пов'язана з вміннями студентів здійснювати рефлексію. Згідно з визначенням І. П. Задорожної, рефлексія – це «розумовий процес, що дозволяє студентам сконцентруватися на аналізі їхнього досвіду, мотивації, цілей з метою краще їх зрозуміти і його результатом стає зміна поведінки» [239, с. 8]. Рефлексія повинна забезпечувати таку оцінку діяльності студента, коли перевіряється не лише

правильність виконання продуктивних видів мовленнєвої діяльності, а й те, як студент набуває нового досвіду у діяльності, у результаті чого у нього мають виникати нові задуми і відповідне планування подальшої навчальної діяльності [4, с. 485]. Ще одним аспектом рефлексії є можливість для студента проаналізувати свій емоційний стан, виявити індивідуальні потреби та розвивати стратегії, що допомагають керувати мисленням [241, с. 65].

Розвиток рефлексивних умінь дозволить майбутнім учителям розвивати автономію та ефективніше оволодівати граматичними навичками з ІМ2. У результаті аналізу сучасних досліджень [4; 42; 43; 239; 241] з проблеми виділяємо наступні рефлексивні вміння: аналізувати власні потреби та цілі у вивченні граматики ІМ2; визначати власний рівень сформованості граматичних умінь з ІМ2; ставити власні цілі у процесі вивчення граматики ІМ2; визначати труднощі, які виникають у процесі вивчення ІМ2; виявляти труднощі, які є результатом інтерференції з боку ІМ1 або РМ; аналізувати власні стратегії оволодіння граматиною ІМ2; прогнозувати застосування набутих стратегій з опанування граматиною ІМ1 для вивчення граматики ІМ2; аналізувати відповідність обраних стратегій меті навчання; визначати та аналізувати причини неуспішності та шукати шляхи подолання неуспішності; пошук альтернативних стратегій; аналіз проблеми у різних аспектах для пошуку можливих шляхів вирішення; врахування отриманого досвіду у майбутній навчальній діяльності; аналізувати свій емоційний стан щодо хвилювання, напруги, що можуть спричинити неуспішність [32, с. 22].

Отже, використання рефлексії студентами при виконання комунікативних завдань у СР забезпечить самоконтроль та самокорекцію, аналіз труднощів, корекцію власної навчальної діяльності.

Для здійснення СР студент повинен володіти низкою вмінь:

- визначати проблему та окреслювати шляхи її вирішення,
- здійснювати намічені кроки,
- презентувати результати,
- аналізувати ефективність власної навчальної діяльності,

- вносити корективи у власну навчальну діяльність [44, с. 20].

Погоджуємось з думкою І. П. Задорожної про те, що для формування умінь СР викладач повинен продумувати та планувати навчальну діяльність таким чином, щоб делегувати студентам самостійний вибір форм роботи на аудиторних заняттях [44, с. 20].

СР з формування англомовної ПГК відбувається на заняттях з ІМ2 та в позааудиторний час. Самостійна позааудиторна робота визначається як «форма позааудиторної навчально-пізнавальної діяльності, яку організовує і контролює студент на основі зовнішнього опосередкованого управління викладачем» [7, с. 31]. За умов позааудиторної СР студенти здійснюють «самоконтроль, самокорекцію та самооцінювання результатів» [7, с. 255]. Самоконтроль рівня формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР під час навчання АМ після НМ трактуємо як «розумове вміння, яке забезпечує навчальну дію порівняння результатів власного виконання навчального завдання (програми) зі змістом і зовнішнім оформленням» [64, с. 158] відповідного англомовного граматичного матеріалу. Під самокорекцією розуміють вміння студента самостійно та усвідомлено виправити зроблену ним помилку [7, с. 257; 64, с. 158].

На сучасному етапі підготовка майбутніх учителів ІМ відбувається в умовах реалізації концепції мультилінгвальної освіти. Ефективність вивчення студентами ІМ2 значною мірою залежить від виконання СР та рівня сформованості навчальної автономії студентів. Оскільки процеси оволодіння ІМ2 не завжди відбуваються лінійно [230, с. 3], навчання ІМ2 вимагає індивідуального підходу.

Застосування технології змішаного навчання дозволяє викладачеві оптимально організувати процес СР з ІМ2. Суть змішаного навчання полягає у поєднанні традиційних форм аудиторного навчання та онлайн навчання [109, с. 49; 127; 133; 142; 160; 207, с. 637]. Частина навчального процесу відбувається безпосередньо на практичних заняттях, а інша частина – дистанційно за допомогою сучасних інформаційних технологій [176, с. 206].

Відповідно до співвідношення використання очної форми навчання та онлайн навчання існують різні моделі змішаного навчання. Розглянемо моделі,

елементи яких можна застосувати при організації аудиторної СР та позааудиторної СР з ІМ2.

Модель *Face-to-Face Driver* передбачає, що основна реалізація навчального процесу відбувається у традиційній аудиторній формі з використанням електронного навчання, доповнюючи основну програму [92, с. 237]. Модель *Flipped Classroom* передбачає дистанційне оволодіння студентами теоретичним матеріалом до аудиторного заняття і виконання практичної роботи вже безпосередньо на аудиторному занятті [58, с. 117; 88, с. 132; 109, с. 126]. Модель *Rotation* полягає у тому, що через фіксовані відрізки часу студенти здійснюють переміщення між робочими зонами з різними формами організації навчання, одна з яких є онлайн навчанням. При цьому викладач здійснює контроль руху студентів, може працювати з однією з груп та надавати підтримку щодо пояснення складних питань [58; с. 73; 92, с. 237; 109, с. 123].

На підготовчому етапі формування ГК, при введенні нового граматичного матеріалу, доцільно застосувати елементи *Flipped Classroom*, коли студенти можуть попередньо ознайомитись з теоретичним матеріалом до практичного заняття, переглянувши презентацію [25, с. 302–303; 58, с. 117].

У процесі активізації граматичних навичок на стереотипному етапі формування ГК доцільне використання моделі, де переважає очне навчання та моделі з ротацією навчальних зон [58, с. 186]. Модель, в якій електронне навчання відіграє допоміжну роль, дозволяє викладачеві під час практичного заняття застосувати онлайн технології для самостійного виконання тестових завдань, завдань на рефлексію та самоконтроль, завдань на відпрацювання вживання ГС. Використання моделі *Rotation* дозволить поєднувати самостійний пошук та отримання граматичних знань за допомогою інтернет-ресурсів, а також виконання у групах завдань, підготовлених викладачем. Викладач при цьому є модератором навчального процесу та консультує студентів [25, с. 303; 58, с. 187].

Етап застосування засвоєних граматичних знань передбачає реалізацію різних творчих завдань із використанням онлайн технологій: письмові завдання,

виконані онлайн за допомогою хмарних технологій; аудіо- та відеозаписи завдань на говоріння; відеоконференції [25, с. 303].

Перевагою змішаного навчання є забезпечення зворотного зв'язку. Він може здійснюватися у формі безпосереднього спілкування зі студентом через форум, чат чи електронну пошту, а також як онлайн консультації у запланований викладачем час для групи студентів. Завдяки цьому студент отримує відгук викладача на виконане завдання, коментарі щодо помилок та матеріалу, що потребує доопрацювання. Крім того, використання електронного навчання дозволяє диференціювати завдання для СР з граматики відповідно до рівня сформованості ГК студентів.

Технічно реалізація змішаного навчання забезпечується за допомогою спеціалізованих систем управління навчанням (наприклад, *Moodle*), хмарних технологій (*Google G Suite*), месенджерів, мобільних застосунків, соціальних мереж. Ці інтегровані інструменти дозволяють простежити участь студентів у процесі навчання незалежно від їх місцезнаходження та врахувати результати очного та онлайн навчання при оцінюванні навчальних досягнень студентів [163, с. 26–27].

Отже, планування навчальної діяльності студентів, яке передбачає оптимальне поєднання аудиторної та позааудиторної СР з різними режимами навчання, дозволяє отримати підвищення результативності СР з оволодіння ГК у процесі вивчення ІМ2.

Ефективність оволодіння ГК зумовлена індивідуальним опрацюванням студентом граматичного матеріалу у процесі СР. Використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє оптимізувати процес СР з оволодіння ПК у процесі навчання АМ після НМ.

Сучасні інформаційно-комунікаційні та мобільні технології представлені великою кількістю сервісів та застосунків, які можна використовувати в освітніх цілях, а саме для вивчення ІМ [52; 103, с. 43; 159, с. 177; 172] та організації системної позааудиторної СР [9; 26, с. 161]. Науковці досліджують формування автономії студентів, які вивчають ІМ, за допомогою адаптивних систем навчання,

мобільних застосунків, відкритих онлайн-курсів, соціальних мереж, блогу, телетандема [184].

Вибір певної інформаційно-комунікаційної технології для формування ПГК при навчанні АМ після НМ у процесі СР слід здійснювати з урахуванням принципів організації СР [26, с. 161]. І. П. Задорожна обґрунтувала дидактичні принципи («активності, індивідуалізації, поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР, творчості, наочності» [44, с. 126]) та методичні принципи («автономії, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінувальної ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів» [44, с. 126]) організації СР [44, с. 126].

Розглянемо можливості залучення сервісів *Google* для організації СР з формування ГК у говорінні та письмі. Сервіс *Google Classroom* представлений у загальнодоступній версії та у версії для навчальних закладів у складі пакету *Google Workspace for Education*. Цей сервіс інтегрується з програмами *Google Hangouts Meet*, *Google Sites*, *Google Drive*, *Google Docs*, *Google Forms*, *Google Slides*, *Google Sheets*.

Сервіс *Google Classroom* та інтегровані в нього інструменти пакету *Google Apps* утворюють систему управління навчанням, яка дозволяє створювати власні курси та додавати групи студентів. Ця система забезпечує створення та розповсюдження навчальних завдань, дозволяє встановити термін виконання завдання, надає інструменти для перевірки завдань та контролю за їх виконанням, інструменти для комунікування між учасниками курсу та зворотного зв'язку з викладачем [18, с. 142–143]. Наприклад, *Google Sites* слугує для публікації навчальних матеріалів та відповідної підсистеми вправ. Сервіс *Google Classroom* дозволяє викладачеві організувати швидкий обмін файлами зі студентами, розпланувати тематичні блоки, повідомляти студентів про нові завдання. За допомогою вбудованого сервісу *Google Calendar* викладач може задати часові параметри виконання завдань. Через поштовий сервіс *Gmail* викладач може надсилати студентам коментарі та зауваження щодо виконаних ними завдань. Під'єднаний застосунок *Google Forms* дозволяє викладачеві створити тест,

виконуючи який, студенти можуть відразу отримати правильні відповіді і провести самоаналіз, прослідкувати, які знання та навички потрібно ще доопрацювати.

Формування ГК у письмі може реалізуватись через виконання творчих письмових завдань за допомогою *Google Docs*. За функціями *Google Docs* схожий на текстовий процесор *Word*. За допомогою функцій редагування та коментарів викладач може коригувати письмове завдання, виконане студентом, у режимі онлайн [26, с.162].

Використання застосунку *Google Hangouts Meet* дозволяє організувати відеоконференцію, що сприяє розвитку у студентів умінь діалогічного мовлення. Створюється штучне середовище для спілкування мовою, що вивчається [26, с.162].

Отже, сервіси *Google* забезпечують реалізацію поетапності формування ГК, надають студентам миттєвий доступ до теоретичних матеріалів та вправ, слугують фактором підвищення мотивації та активності студентів щодо СР з граматичним матеріалом. Вважаємо, що використання сервісів *Google* забезпечує реалізацію дидактичних та методичних принципів організації СР.

СР майбутніх учителів ІМ з формування ПГК у процесі навчання АМ після НМ передбачає розвиток умінь самостійно аналізувати та вивчати новий граматичний матеріал, опираючись на набуті знання та навички з ІМ1, формувати й вдосконалювати власну ГК з ІМ2, обирати навчальні стратегії, здійснювати аналіз власної навчальної діяльності та контроль її результатів.

1.4. Зіставний аналіз граматичних систем англійської, німецької та української мов

Опанування ІМ2 відбувається із залученням студентами попереднього лінгвістичного досвіду, набутого при вивченні РМ та ІМ1. Інструментом для прогнозування можливого впливу попередніх знань на засвоєння нового мовного матеріалу слугує порівняльне вивчення мовних систем.

Порівняльне вивчення мовних систем розглядається нами як інструмент для прогнозування можливого впливу попередніх знань, набутих при вивченні РМ та ІМ1, на засвоєння нового мовного матеріалу [22; с. 225].

М. Б. Маруневич розглядає лінгвометодичне зіставлення мовного матеріалу РМ та ІМ1 як засіб для визначення лінгвістичних причин інтерференції [61, с. 11–12]. Зіставний аналіз граматичних систем УМ, НМ та АМ дозволяє визначити системні відповідності, зони для позитивного переносу та вагомні відмінності, які слугують джерелом інтерференції.

Проблематика зіставного аналізу мовних явищ різних мов як важливого компонента процесу навчання ІМ2 розглядалася у працях Т. Ангеловської [119; 120], Н. П. Жовтюк [40], Ю. М. Кажан [49], Ш. Мерфі [192], Б. Хеммерберга [165] та ін. А. О. Анісімова здійснила зіставний аналіз граматичних систем НМ, АМ та УМ з акцентом на особливостях формування граматичної компетентності при вивченні НМ після АМ [2]. В. А. Миськів провела контрастивний аналіз для дослідження негативного впливу контактних мов та проявів граматичної інтерференції у процесі навчання АМ після НМ [66]. Однак, бракує досліджень, в яких здійснено зіставний аналіз трьох мов для визначення можливостей позитивного переносу у процесі навчання граматики АМ після НМ.

Необхідно здійснити зіставний аналіз граматичних систем УМ, НМ та АМ для уточнення як випадків інтерференції, так і виявлення можливостей позитивного переносу при формуванні англомовної ГК майбутніх учителів у процесі навчання АМ після НМ.

І. В. Корунець виділяє ізоморфні та аломорфні явища і наголошує на необхідності навчити студентів визначати, відбирати та групувати ізоморфні та аломорфні явища в іноземній та рідній мовах для використання результатів з методичною метою у їхній подальшій професійній діяльності [53, с. 19].

Х. Рінгбом та С. Джарвіс розглядають важливість міжмовних відповідностей у вивченні іноземних мов. Процеси сприйняття та використання міжмовних відповідностей з посиланням на попередній досвід автори розглядають як центральні у процесі переносу [212, с. 106]. Оскільки процес сприйняття мови є суб'єктивним у своїй суті, автори виділяють фактичні подібності (*actual similarities*) та можливі подібності (*assumed similarities*). Фактичні подібності можна проаналізувати з лінгвістичної точки зору, тоді як можливі подібності – це

уявлення про мову, що вивчається, які формуються під впливом процесів, що відбуваються у свідомості студента [212, с. 107]. Фактичні та можливі подібності можуть гіпотетично співпадати за умови, що студент точно сприймає об'єктивні подібності у двох мовах. Проте за звичайних умов опанування іноземною мовою виникає значна відмінність між фактичними та передбачуваними подібностями. Така невідповідність зумовлюється неспроможністю студента помічати фактичні подібності, що існують між мовами, помилковим сприйняттям багатьох подібностей, які студент таки помічає, припущеннями студента, що існують певні подібності, яких насправді нема і з якими відповідно студенти не стикалися попередньо [212, с. 107]. Сприйняття подібностей студентом залежить від рівня володіння мовою і змінюється, коли цей рівень володіння мовою зростає [212, с. 107].

Х. Рінгбом та С. Джарвіс підкреслюють також роль можливих подібностей у процесі опанування новою мовою і вказують на їх прямиий вплив на вивчення мови та її практичне застосування. При цьому автори наголошують, що ці подібності по-різному спрацьовують на рівні сприйняття та на рівні продукування. Сприймаючи мову, студенти зазвичай розпізнають формальні подібності. Відтворюючи нову мову, вони кодують свої ідеї у структури, що будуються на базі попереднього досвіду, на основі подібностей, які, як вони припускають, існують між мовами. Щодо вивчення третьої і більше мов, автори вбачають, що можливі подібності між першою або рідною мовою та наступною ІМ вбачаються студентом на семантичному та прагматичному рівнях, але формально однаковими сприймаються наступна ІМ і типологічно найближча з попередніх засвоєних мов [212, с. 107–108].

НМ та АМ є типологічно близькими мовами, на відміну від УМ. Тому з вищесказаного можемо зробити висновок, що, вивчаючи АМ після НМ, особливо на початковому етапі, студенти намагатимуться проводити паралелі між попередньо засвоєною НМ та АМ, яку вони вивчають.

Х. Рінгбом та С. Джарвіс поділяють міжмовні відношення, що виникають при взаємодії контактних мов, на подібність (*similarity relation*), протиставлення (*contrast relation*) та нульове відношення (*zero relation*) [212, с. 109]. Відношення, коли одиниця мови, що вивчається, сприймається як формально або функціонально

однакова за формою з одиницею у попередньо засвоєній мові, Х. Рінгбом та С. Джарвіс називають відношеннями подібності. Під протиставленням дослідники вбачають відношення між структурами у мові, що вивчається, та у попередньо засвоєній мові як такі, що в своїй основі мають подібність, але у процесі їх сприйняття студент помічає важливі відмінності у цих структурах [212, с. 109]. Для нульових відношень характерний такий високий рівень абстракції, що для студента, особливо на початковому рівні вивчення мови, нове явище або має дуже малу схожість, або не має взагалі ніякого стосунку до попереднього лінгвістичного досвіду [212, с. 110].

Використання зіставного аналізу граматичних систем УМ, НМ та АМ має на меті визначити системні подібності, які сприятимуть кращому засвоєнню нового матеріалу та покажуть вагомі відмінності, опанування якими сприятиме коректному сприйманню та продукуванню мовлення АМ.

Для встановлення подібностей у граматичних системах УМ, НМ та АМ ми керуватимемося працею з порівняльної типології колективу авторів на чолі з А. Е. Левицьким [101]. За граматичною будовою АМ належить до аналітичного типу, оскільки «граматичне значення виражається зовнішніми стосовного певного слова засобами» [101, с. 144]. УМ належить до синтетичного або флективного типу, для якого характерна «зміна граматичного значення в межах самого слова» [101, с. 144]. НМ належить до флективних мов, хоча в морфології НМ поєднуються синтетичний та аналітичний способи вираження граматичного значення, наявність складних форм слів пов'язує її з мовами аналітичної будови. Проте, значна питома вага розвинутої флексії у НМ, а також поєднання слів у реченні шляхом узгодження та керування, як у синтетичних мовах, роблять її відмінною від аналітичних мов [101, с. 144–145].

Порівнювані мови належать до індоєвропейської сім'ї, що дозволяє проводити зіставлення на рівні типологічних універсалій. До таких універсалій у морфології належать частини мови. Вони мають однаковий лінгвістичний статус та виконують однакові функції, але відрізняються за кількістю та характерними їм ознаками. А. Е. Левицький виділяє лексико-граматичні класи слів, що складають

морфологічну будову кожної мови, а саме: іменник, прикметник, дієслово, прислівник, числівник, займенник, сполучник, прийменник, частку та модальне слово [101, с. 145–146].

В УМ, НМ та АМ розрізняють повнозначні та службові частини мови. До спільних повнозначних частин мови належать: іменник, прикметник, дієслово, числівник, займенник, прислівник, слова категорії стану. До службових частин мови відносять: прийменник, сполучник, частку, модальні слова, вигук [101, с. 149].

Розбіжність спостерігається щодо службових частин мови, оскільки для НМ та АМ властивий артикль, якого нема в УМ [53, с. 196; 101, с. 149].

Виділені частини мови, у свою чергу, порівнюються за притаманними їм граматичними категоріями, оскільки у порівнюваних мовах вони відрізняються засобами їх вираження та синтаксичними функціями [101, с. 149].

Іменник у порівнюваних мовах передає значення субстантивності. Реалізація цього значення відбувається через парадигматичні класи іменників, а саме загальні та власні назви. У всіх порівнюваних мовах загальні назви включають: а) іменники, що виражають конкретні поняття (укр. *книга, будинок*, англ. *a book, a house*, нім. *das Buch, das Haus*); б) абстрактні поняття (укр. *дружба, кохання*, англ. *independence, freedom*, нім. *das Sein, der Verlauf*); в) збірні іменники (укр. *молодь, студентство*, англ. *team, audience*, нім. *die Studentenschaft, die Regierung*); г) назви речовин (укр. *цукор, сіль*, англ. *sand, copper*, нім. *Der Wein, der Sauerstoff*) [53, с. 196; 101, с. 153]. Аналогічно у всіх порівнюваних мовах власні назви поділяються на імена, прізвиська, прізвища, географічні назви, назви компаній, фірм, театрів, журналів і т.д. [53, с. 197; 101, с. 153].

Категорія числа проявляється у поділі іменників на злічувані та незлічувані в трьох контактних мовах. Ізоморфізм простежується у тому, що множина іменника в основному утворюється за допомогою додавання флексій. Притаманним для АМ є те, що певні іменники можуть складати спосіб творення множини за допомогою чергування голосних (*mouse – mice, goose – geese, man – men, woman – women*) та існують архаїчні форми утворення множини (*ox – oxen, child – children*) [53, с. 201; 101, с. 155]. І в АМ, і в НМ є запозичені слова з іншомовною флексією на

позначення множини (англ. *phenomenon – phenomena, datum – data, нім. das Tempus – die Tempora, das Genus – die Genera*). Та в усіх порівнюваних мовах існують форми утворення множини без флексії, проте в УМ це запозичені слова (укр. *колібри, тюль*; англ. *swine, trout, fish, deer, sheep*; нім. *der Enkel – die Enkel*) [101, с. 155].

В НМ іменники, що позначають сукупність осіб, вживаються лише в однині. Тоді як для АМ характерне вживання ряду збірних іменників і в однині, і в множині. Це іменники, що можуть означати групу людей як цілу сукупність, так і групу окремих осіб (*team, crew, family, group i m.n.*). В значенні цілої сукупності вони узгоджують з дієсловом в однині (*A soccer team has eleven players*), а в значенні окремих осіб – у множині (*The team were at their best*) [101, с. 156].

У трьох контактних мовах є іменники, що передають лише форму однини (*Singularia Tantum*) та іменники, що вживають лише у формі множини (*Pluralia Tantum*). Проте слід наголосити, що не завжди можна провести пряму кореляцію іменників групи *Singularia Tantum* або *Pluralia Tantum* з відповідними іменниками у порівнюваних мовах. Наприклад, українським *Pluralia Tantum* (*гроші, шахи*) у АМ та НМ відповідають *Singularia Tantum* (*money, chess, das Geld, das Schach*) [101, с. 157–158]. Або навпаки англійській *Singularia Tantum* відповідає німецька форма множини:

Fruit is cheap in summer. – Im Sommer sind die Früchte billig [2, с. 38].

Оскільки певні англійські форми *Pluralia Tantum* у НМ мають відповідники у формі *Singularia Tantum*, виникають помилки у вживанні:

Can you lend me a scissor?

The police is looking for him [221, с. 46].

Категорію відмінка в УМ представляють сім відмінків (називний, родовий, давальний, знахідний, орудний, місцевий, кличний) [53, с. 207]. У НМ виділяють чотири відмінки (*der Nominativ, der Genitiv, der Dativ, der Akkusativ*). В АМ виділяють два відмінки: *the Common Case, the Possessive Case* [101, с. 158].

У АМ родовий відмінок позначається морфемою *'s* та вживається у функції означення перед іменником (*father's car*) і як самостійна лексична одиниця у функції обставини місця (*at granny's*) [101, с. 159]. У НМ іменник у родовому

відмінку знаходиться у пост-субстантивній позиції, що викликає труднощі в утворенні родового відмінку в АМ.

Der Hut des Bruders – brother's hat

Die Sonaten Mozarts – Mozart's sonatas [101, с. 159].

У НМ родовий відмінок власних імен має конструкцію, схожу з АМ, хоча апостроф вживається лише якщо іменник закінчується буквами *-s*, *-ß*, *-x*, *-z*, *-tz*: *Annas Buch, Fritz' Bruder, Hans' Mutter A. Seghers' Werke* [82, с. 31]. Припускаємо, що вживання закінчення *-s*, характерного для сильної відміни іменників у родовому відмінку у НМ, зумовлює опускання студентами апострофа, необхідного для утворення родового відмінку в АМ.

В АМ форму родового відмінка утворюють іменники, що позначають живих істот, час, простір [101, с. 160].

Ще один приклад інтерференції – це уникання студентами конструкції з *'s*, а вживання прийменникової конструкції з *of*, що є аналогом німецького *von*.

I went skiing with the husband of my sister [221, с. 46].

Категорія роду у порівнюваних мовах характеризується наявністю низки відмінностей. В УМ значенням слова, морфологічна будова та синтаксичні форми узгодження є засобами вираження роду іменників. У НМ виразником категорії роду простих іменників виступає артикль, закінчення займенників або прикметників, що означають певний іменник. Морфологічна будова слова як засіб вираження граматичного роду у НМ характерна для похідних іменників [101, с. 164–165].

В АМ категорія роду відсутня, але значення, які передає ця категорія, простежуються у таких засобах: 1) лексичні засоби, за допомогою суфікса *-ess* для позначення жіночого роду (*actor – actress, tiger – tigress, lion – lioness*); 2) використання окремих слів, що позначають осіб чоловічого та жіночого роду (*boy – girl, gentleman – lady, cock – hen*); 3) словоскладання, в основному, для номінації тварин (*he-goat, she-goat, bull elephant, tomcat*); 4) словосполучення: *peasant woman, woman doctor, a man (woman) of letters*; 5) диференціація за родами відповідно до традиції вживання іменників, наприклад, певні небесні тіла *earth, moon*, або жіночі

професії *nursemaid, laundress* вживають з особовими займенниками жіночого роду, а відповідно *sun, marshal, footballer* – чоловічого роду [101, с. 165–166].

Лексично значення роду передається за допомогою відповідних особових займенників третьої особи однини *he, she, it*, їх присвійних формах та в складних зворотних займенниках. Оскільки в АМ нема формальних ознак роду та відсутня система узгодження іменників, рід є лексичною категорією [101, с. 166]. Усі іменники, що передають значення неістот, відносяться до середнього роду, а рід істот визначається за родовою приналежністю [2, с. 37].

Категорія означеності та неозначеності в УМ існує на рівні глибинних структур і передається займенниками *той, цей*, числівником *один*, а також порядком слів. В АМ та НМ ця категорія представлена ще й зокрема артиклями. Означений артикль містить семи унікальність, індивідуалізація, вказівка, узагальнення, а неозначений – класифікаційна та одиничність [101, с. 168].

В АМ, на відміну від НМ, артикль незмінний (одноморфний) і не виражає рід і відмінок іменника. Він визначає іменник як частину мови [101, с. 168].

Прикметник у порівнюваних мовах характеризується поділом на якісні та відносні прикметники. В АМ дуже вагома синтаксична роль прикметника, так як вона може виступати єдиною ознакою, що вирізняє його як частину мови. Щодо синтаксичних функцій прикметника у порівнюваних мовах простежується ізоморфізм у виконанні атрибутивної та предикативної функцій. В атрибутивній функції прикметники у порівнюваних мовах зазвичай займають позицію перед іменником, модифікуються прислівниками, що відіграють підсилювальну роль, можуть мати додатки, що їх супроводжують. Для НМ та АМ є характерним вживання прийменників після прикметників [101, с. 174–176].

Прикметники в УМ та НМ мають граматичні категорії ступеня якості, роду, числа та відмінка. В АМ прикметники не мають категорій числа, відмінка та роду [101, с. 176].

Якісні прикметники утворюють ступені порівняння. Форми ступенів порівняння утворюються синтетично або аналітично. Компаратив у АМ

утворюється за допомогою флексії *-er*, суперлатив – *-est*. У НМ компаратив утворюється лише за допомогою флексій і не має аналітичних форм [101, с. 176].

Дієслово в УМ має граматичні категорії особи, числа, часу, способу, стану, виду та роду. В АМ дієслову притаманні категорії особи та числа, але в їх залишкових формах, категорії часу, способу, стану. Категорія виду не становить граматичну категорію, а представлена явищами видового характеру. Категорія роду відсутня в АМ. Для німецьких дієслів характерні категорії особи, числа, часу, способу, стану, а категорії роду та виду відсутні [101, с. 181]. У рамках нашого дослідження проаналізуємо категорії часу, стану та видові характеристики.

У НМ для дієслова характерні категорії особи, числа, часу, способу, стану, а категорії роду та виду відсутні [82, с. 181]. Наявність спільних граматичних категорій створює базу для позитивного переносу з УМ та НМ і, відповідно, підвищує ефективність опанування дієслова в АМ.

Окрім цього, переносу сприяє семантична відповідність, оскільки у порівнюваних мовах дієслова передають значення, що охоплюють фізичні дії, стани, становлення предмета, ставлення індивіда до предмета. Спільним є поділ дієслів у порівнюваних мовах на повнозначні, службові та модальні [22, с. 226].

У всіх трьох мовах дієслово має особові форми та неособові форми. Серед неособових форм спільними для всіх трьох мов є інфінітив та дієприкметник. В АМ, крім інфінітива та дієприкметника, виділяють ще герундій. В УМ та НМ поняття герундія відсутнє, тому у студентів, які вивчають АМ після НМ, не буде сформованого лінгвістичного досвіду щодо цього явища і виникатимуть труднощі у засвоєнні [33, с. 111].

Для граматичної категорії часу у всіх трьох порівнюваних мовах спільною є наявність часових форм, що позначають приналежність дії до теперішнього, минулого або майбутнього. Припускаємо, що при опануванні особливостей утворення часових форм у АМ перенос переважно буде з НМ, оскільки у цих мовах переважає аналітичний спосіб утворення часових форм за допомогою допоміжних дієслів [22, с. 226].

Наприклад, можемо спостерігати відповідність утворення певних часових форм [22, с. 226]:

німецька мова:	англійська мова:
<i>Ich arbeite</i>	<i>I work</i>
<i>Ich arbeitete</i>	<i>I worked</i>
<i>Ich habe gearbeitet</i>	<i>I have worked</i>
<i>Ich hatte gearbeitet</i>	<i>I had worked</i>
<i>Ich werde arbeiten</i>	<i>I will work</i>
<i>Ich werde gearbeitet haben</i>	<i>I will have worked</i>

В АМ часові форми типу *Present Continuous*, *Past Continuous*, *Future Continuous*, *Present Perfect Continuous*, *Past Perfect Continuous*, *Future Perfect Continuous* передають характер перебігу дії у певний момент часу, виражають тривалість і процесуальність дії. Для студентів, які вивчають АМ після НМ, потребуватиме особливої уваги засвоєння способу утворення часових форм, що передають значення тривалого виду, оскільки вони не мають відповідників в УМ та НМ [22, с. 226–227].

У плані вживання часових форм студентами, які попередньо вивчали НМ, виникатимуть труднощі з часовими формами групи *Continuous*. До того ж зіставлення часових форм дійсного способу активного стану НМ з часовими формами АМ показує, що *the Present Perfect Tense* може сприйматися студентами як часова форма, що передає значення минулого [53, с.53].

У порівнюваних мовах граматична категорія стану виражається опозицією активний та пасивний стан. Утворюється пасивний стан від перехідних дієслів у всіх порівнюваних мовах. Перенос в утворенні пасивного стану реалізується на рівні сприйняття форм утворення за допомогою допоміжного дієслова *to be* в АМ та *werden* в НМ у відповідній часовій формі та дієприслівника минулого часу смислового дієслова. В АМ для вираження виконавця дії в реченні з конструкцією пасивного стану використовують додаток з прийменником *by*, а в НМ – додаток з прийменником *von*. Проте значні труднощі в опануванні студентами пасивного стану зумовлені розбіжностями у кількості часових форм, що вживаються в

пасивному стані у порівнюваних мовах та розбіжностями у значеннях перехідності та неперехідності дієслів [2, с. 42-43].

Здійснивши зіставний аналіз морфологічних особливостей дієслова УМ, НМ та АМ, можемо зробити висновок, що при вивченні дієслова зони для позитивного переносу з НМ існують на рівні особливостей утворення основних форм дієслова. Позитивний перенос можливий для певних часових форм. Видові характеристики дієслова в АМ, відмінності у граматичній категорії стану спричиняють інтерференцію [22, с. 227].

Основою для переносу при засвоєнні дієслова в АМ є те, що з погляду семантики у порівнюваних мовах дієслова передають значення, що охоплюють фізичні дії, стани, становлення предмета, ставлення індивіда до предмета. Всі дієслова у порівнюваних мовах можна поділити на повнозначні, службові та модальні. Модальні дієслова мають обмежену парадигму. Службові дієслова проявляються як дієслова-зв'язки *укр. бути, англ. to be, to grow, to turn, нім. sein, werden, bleiben* [101, с. 181–182].

У всіх трьох мовах дієслово утворює систему з двома рядами особових і неособових форм. До особових форм належать форми теперішнього, минулого та майбутнього часів. Неособові форми дієслова мають особливі функції і, на відміну від особових форм, поєднують деякі риси дієслова з рисами таких частин мови як іменник, прикметник та прислівник. До цих форм відносимо інфінітив, герундій, дієприкметник та дієприслівник. В УМ є інфінітив, дієприкметник та дієприслівник. У НМ є інфінітив та дієприкметник. Для АМ притаманні інфінітив, герундій та дієприкметник [101, с. 183–184]. Тобто спільною для всіх трьох мов є наявність інфінітива та дієприкметника. Поняття герундія відсутнє в УМ та НМ, тому для студентів, які вивчають АМ після НМ, це явище становитиме так зване нульове відношення, що відповідно спричинить труднощі для засвоєння [22, с. 226].

Поділ дієслів у АМ на правильні і неправильні сприймається студентами, які вивчали НМ, як явище, що збігається з відповідним поділом на слабкі та сильні дієслова у НМ. Перенос відбувається на рівні усвідомлення особливостей утворення основних форм дієслова [33, с. 111].

Приклад утворення основних форм слабких дієслів у НМ та правильних у АМ [33, с. 111]:

<i>Infinitive</i>	<i>arbeiten</i>	<i>to work</i>
<i>Past Tense</i>	<i>arbeitete</i>	<i>worked</i>
<i>Past Participle</i>	<i>gearbeitet</i>	<i>worked</i>

Приклад утворення основних форм сильних дієслів у НМ та неправильних у АМ [33, с. 111]:

<i>Infinitive</i>	<i>trinken / lesen / kommen</i>	<i>to drink / to read / to come</i>
<i>Past Tense</i>	<i>trank / las / kam</i>	<i>drank / read / came</i>
<i>Past Participle</i>	<i>getrunken / gelesen / gekommen</i>	<i>drunk / read / come</i>

Категорія виду в УМ представлена доконаним та недоконаним видом. Доконаний вид позначає дію, що досягла внутрішньої межі і передає значення результату (*побудував, проїхав, вигукнув*), а форми недоконаного виду не вказують на досягнення межі (*будував, їхав, кричав*). В АМ, як вважають, категорія виду підпорядкована категорії часу і трактується як категорія, що передає спосіб, характер перебігу дії у часі. Відповідно в АМ виділяють загальний (*common*) та тривалий (*continuous*) вид [101, с. 184–185]. У праці І. В. Корунця ще виокремлено перфектний або доконаний (*perfect*) вид [53, с. 240].

Для студентів, які вивчають АМ після НМ, особливої уваги потребуватиме явище тривалого (*continuous*) виду, оскільки він утворюється аналітичним способом (*to be + V_{ing}: is working, are playing*) та його відповідника нема і в УМ. Значення тривалого виду – це вираження конкретної процесуальної дії, перебіг якої відбувається в даний момент часу. В УМ це значення можна передати перехідними дієсловами з суфіксами *-сь, -ся*, і фразою з відповідним прислівником: *Вона зараз тренується; Дорога ще тоді будувалась*. Також слід зазначити, що в АМ є дієслова, які не передають семантично поняття тривалості і тому не мають форм тривалого виду, як наприклад, *belong, seem, know, own, contain, hear*. Є група дієслів, які виступають у формі тривалого виду лише за умови зміни лексичного значення: *see, smell, taste, think* [101, с. 185–186].

Мовне відображення об'єктивного часу, передача інформації про часову локалізацію дії, події чи стану виражається у граматичній категорії часу. Підставою для переносу у плані сприйняття категорії часу є те, що у всіх трьох порівнюваних мовах виділяють часові форми, що позначають приналежність дії до теперішнього, минулого або майбутнього. В АМ, окрім абсолютних часів, виділяють відносний час *the Future in the Past* [101, с. 188].

В УМ часові форми утворюються переважно синтетично, але існує й аналітична форма майбутнього часу недоконаного виду, що утворюється за допомогою форм дієслова *бути* та інфінітивної форми основного дієслова. При опануванні особливостей утворення часових форм перенос переважно буде з НМ, оскільки у цих мовах переважає аналітичний спосіб утворення часових форм за допомогою допоміжних дієслів [33, с. 112].

Зіставлення часових форм дійсного способу активного стану НМ з часовими формами АМ відповідно до того, як їх сприймає студент, який попередньо вивчав НМ, показує, що *the Present Perfect Tense* сприймається як часова форма, що передає значення минулого (*past*) (див. таблицю 1.1) [178, с. 92; 242, с. 53].

Таблиця 1.1

**Зіставлення часових форм дійсного способу
активного стану НМ та АМ**

Present		
<i>Ich studiere</i>	<i>I study</i>	Present
	<i>I am studying</i>	
Past		
<i>Ich studierte</i>	<i>I studied</i>	Simple past / imperfect
	<i>I was studying</i>	
<i>Ich habe studiert</i>	<i>I have studied</i>	Present perfect
<i>Ich hatte studiert</i>	<i>I had studied</i>	Past perfect
Future		
<i>Ich werde studieren</i>	<i>I will study</i>	Future
<i>Ich werde studiert haben</i>	<i>I will have studied</i>	Future perfect

Отже, для НМ характерна менша кількість часових форм. Тому для часових форм типу *the Present Continuous Tense, the Past Continuous Tense, the Future Continuous Tense, the Present Perfect Continuous Tense, the Past Perfect Continuous Tense, the Future Perfect Continuous Tense* у студентів не буде лінгвістичного досвіду для встановлення відповідностей. Також інтерференція виникатиме у групі *the Present Perfect Tense* через асоціацію з минулим [33, с. 112]. У таблиці 1.2 представлено зіставлення часових форм АМ та НМ, які використовуються для вираження значень теперішнього часу.

Таблиця 1.2

**Зіставлення часових форм дійсного способу активного стану АМ та НМ
щодо вираження теперішнього часу**

Present time reference	English	German
Permanent states, repeated actions, daily routines.	The Present Simple Tense	Präsens
The general truths and laws of nature.	The Present Simple Tense	
Commentaries, reviews and narration.	The Present Simple Tense	
Actions taking place at the moment of speaking, temporary actions.	The Present Continuous Tense	Präsens
The changing or developing situations.	The Present Continuous Tense	
The action started in the past and is still ongoing (state verbs).	The Present Perfect Tense	Perfekt
Finished action and result is visible in the present.	The Present Perfect Tense	
The duration of an action which started in the past and is still ongoing.	The Present Perfect Continuous Tense	Präsens/ Perfekt
The action happened at an unstated time in the past.	The Present Perfect Tense	Perfekt
The action has happened within a specific period of time, which is still ongoing.	The Present Perfect Tense	Präsens
Finished action which lasted for some time and has a visible result in the present.	The Present Perfect Continuous Tense	Präsens/ Perfekt

Наприклад, у таблиці 1.3 представлено приклади зіставлення часових форм АМ та НМ щодо вираження граматичного значення минулого часу.

Таблиця 1.3

**Зіставлення часових форм дійсного способу активного стану АМ та НМ
щодо вираження минулого часу**

Past time reference	English	German
The action which happened at a specific time in the past.	The Past Simple Tense	Perfekt/ Präteritum
Past habits or states.	The Past Simple Tense	Präteritum
Actions which occurred immediately one after the other in the past.	The Past Simple Tense	
To speak about people who are no longer alive.	The Past Simple Tense	
The action that was ongoing at a stated time in the past.	The Past Continuous Tense	
The action that was ongoing but got interrupted by another action.	The Past Continuous Tense	
Two or more actions that happened at the same time in the past.	The Past Continuous Tense	
Describe the atmosphere, the setting in the introduction to a story.	The Past Continuous Tense	
The action which happened before another action in the past.	The Past Perfect Tense	Plusquamperfekt
The action which finished in the past and had a visible result in the past.	The Past Perfect Tense	
The emphasis on the duration of an action that occurred before another past action.	The Past Perfect Continuous Tense	
The action, which lasted for some time in the past and had visible results in the past.	The Past Perfect Continuous Tense	

В АМ вираження майбутньої дії відбувається за допомогою часових форм *The Future Simple Tense*, *The Future Continuous Tense*, *The Future Perfect Tense* та *The Future Perfect Continuous Tense*. У НМ часові форми *Futur I* та *Futur II* слугують для вираження майбутньої дії. В АМ для вираження майбутнього також

використовуються *The Present Simple Tense*, *The Present Continuous Tense* та структура *to be going to*. Подібно у НМ часова форма *Präsens* використовується для позначення майбутньої дії. У таблиці 1.4 представлено приклад зіставлення способів вираження граматичного значення майбутнього часу в АМ та НМ.

Таблиця 1.4

**Зіставлення часових форм дійсного способу активного стану НМ та АМ
щодо вираження майбутнього часу**

Future time reference	English	German
Predictions about the future	The Future Simple Tense	Präsens/ werden-Futur
Spontaneous decisions and offers	The Future Simple Tense	Präsens
Timetables and programmes	The Present Simple Tense	Präsens
The actions arranged to do in the near future	The Present Continuous Tense	Präsens
to be going to		Präsens/ werden-Futur
The action which will happen in the course of events as part of a plan or part of a schedule of future events	The Future Continuous Tense	Präsens/ werden-Futur
The action which will be finished before a stated future time.	The Future Perfect Tense	Futur II
The emphasis on the duration of an action up to a certain time in the future.	The Future Perfect Continuous Tense	Futur II

Ізоморфізм простежується в тому, що у порівнюваних мовах форми теперішнього часу використовуються для вираження минулої і майбутньої дії.

В АМ, НМ та УМ для займенника спільним є поділ на особові, присвійні, вказівні, зворотні, заперечні, питальні, означальні, неозначені. Для особових займенників у АМ, НМ та УМ є характерний суплетивізм при утворенні їхніх форм. Крім того, для особових займенників у порівнюваних мовах є притаманним відмінювання.

Числівник у порівнюваних мовах поділяється на кількісні, порядкові та дробові. В УМ до простих числівників відносять числа від 1 до 10, а в АМ та НМ – від 1 до 12 [101, с. 230]. Похідні числівники від 13 до 19 утворюються за допомогою суфіксів в УМ, АМ, НМ. Також за допомогою суфіксів утворюються десятки від 20 до 90, крім сорок та дев'яносто в УМ [101, с. 231]. Спільною ознакою у порівнюваних мовах є спосіб утворення складених числівників [101, с. 231]. Відмінність є в тому, що у НМ одиниці займають позицію перед десятками. В АМ використовують сполучник *and* між позначенням сотень та одиниць або десятків, а в НМ сполучник *und* у складених числівниках. Подібності також є у утворенні дробових числівників (*англ. three eights, нім. zwei Drittel, укр. дві третини*) у порівнюваних мовах [101, с. 231].

Прислівники в АМ, НМ, та УМ подібні за семантичним значенням, а також для них характерним є схоже утворення ступенів порівняння [101, с. 233–237].

Прийменник, сполучник, частка та вигук є службовими частинами мови та мають схожі способи функціонування у порівнюваних мовах [101, с. 239–248].

На рівні синтаксису перенос можливий завдяки відповідностям на рівні поєднання слів у словосполучення, речення, понадфразову єдність або текст.

У всіх порівнюваних мовах спостерігається ізоморфізм за типом зв'язку у словосполученнях. Виділяють сурядний тип зв'язку з поєднанням двох та більше компонентів і підрядний тип зв'язку. Словосполучення з підрядним типом зв'язку поділяються на атрибутивні, об'єктні, обставинні, предикативні, а слова у них поєднуються способом узгодження, керування та прилягання [101, с. 249–250].

Прикладами сурядних словосполучень у порівнюваних мовах є наступні [33]:

- УМ: *батько і мати; вона придбала книги, журнали і газети;*
- НМ: *Vater und Mutter; sie braucht Milch, Kakao, Zucker;*
- АМ: *father and mother; there is a sofa, three chairs and a coffee-table.*

Приклади словосполучень з підрядним типом зв'язку теж ілюструють відповідності, що сприяють позитивному переносу [33, с. 113]:

- УМ: *красива дівчина, дивитися фільм, читати повільно, став вільний;*

- НМ: *schönes Mädchen, einen Film zu sehen, langsam lesen, wurde frei;*
- АМ: *a beautiful girl, watch a movie; read slowly, got free.*

Речення у всіх порівнюваних мовах виконує однакові функції. Співпадають також синтаксичні категорії, що виражають однаковий зміст. Так, за метою висловлювання речення у порівнюваних мовах можна класифікувати як: 1) розповідні, які стверджують або заперечують наявність якоїсь ознаки у предмета повідомлення; 2) спонукальні, що спонукають співрозмовника до виконання певної дії; 3) питальні речення, які ще підрозділяються на загальні запитання, спеціальні та альтернативні запитання. Диференціація типів речення у порівнюваних мовах відбувається як за допомогою просодії, так і структурно за допомогою порядку слів [101, с. 261].

Перенос щодо структури речення можливий завдяки наявності в усіх порівнюваних мовах головних та другорядних членів речення. Відповідно до наявності одного чи двох головних членів речення існує поділ на односкладні та двоскладні речення. В УМ, НМ та АМ найбільш поширеним типом речень є двоскладні речення, обов'язковими компонентами яких є підмет та присудок. Речення, у яких присудок виражений дієсловом в особовій формі, називають дієслівними. Для порівнюваних мов характерним є розташування присудка в середині стверджувального речення після підмета. Однак слід враховувати, що відмінність від УМ полягає в тому, що для англійського двоскладного речення типологічною ознакою є фіксований порядок членів речення, так як і в НМ, де закріплене місце присудка [101, с. 262].

Наведемо приклад англійського та німецького речення: *Dannie wrote a letter to his friend. Thomas schrieb einen Brief an seinen Freund.* Зміна порядку підмета та присудка у цих реченнях призведе до викривлення змісту. Натомість, в УМ спостерігається нефіксований порядок як головних, так і другорядних членів речення: *Я написав листа своєму другові. Написав я листа своєму другові. Листа я написав своєму другові.* Саме УМ стає джерелом негативного переносу, коли студенти порушують фіксований порядок головних членів речення у АМ [33, с. 113].

Перенос також можливий і в плані структури речень, присудок яких складається із дієслова-зв'язки та іменної частини. Найпоширенішими дієсловами-зв'язками є *бути*, *sein* та *to be* в УМ, НМ та АМ відповідно [101, с. 263].

Наприклад:

- УМ: *Пан Мерфі є чудовою людиною.*
- НМ: *Herr Murphy ist ein guter Mensch.*
- АМ: *Mr Murphy is a nice man.*

Оскільки в УМ можливо опускає дієслово-зв'язку, спостерігаємо інтерференцію у тих випадках, коли студенти не вживають дієслово-зв'язку, яке є обов'язковим в АМ.

- УМ: *Погода холодна. Мій брат - лікар.*
- АМ: *The weather is cold. My brother is a doctor.*

Здійснивши зіставний аналіз окремих граматичних явищ УМ, НМ та АМ, можемо зробити висновок, що при вивченні іменника зони для позитивного переносу з НМ існують в категорії числа, відмінка, категорії означеності та неозначеності, яка пов'язана з функціонуванням артикля. Проте наявні відмінності у вираженні цих категорій спричиняють інтерференцію, яка проявляється у помилковому вживанні однини та множини, неправильному конструюванні родового відмінка. Перенос також реалізується при опануванні ступенів порівняння прикметника, проте відсутність у НМ аналітичних форм утворення вищого ступеня порівняння створює труднощі для студентів при утворенні відповідних форм у АМ. При вивченні дієслова перенос можливий для певних часових форм, проте різниця у їх кількості, яка спричинена видовими характеристиками, притаманними для АМ, та відмінностями у граматичній категорії стану спричиняє інтерференцію [33, с. 114].

Перенос на синтаксичному рівні можливий для розуміння структури речень та їх видів. Проте вплив рідної мови спричиняє інтерференцію навіть у відтворенні тих структур, що мають відповідники у НМ.

Зосередження на відповідностях у граматичних системах порівнюваних мов дозволить студентам покращити сприйняття та розуміння ІМ2, а також помічати відмінності між мовами, які важливі для уникнення спрощеного уявлення про перенос, а особливо у тих випадках, де такі відповідності не існують [33, с. 114].

Викладені положення теоретичного дослідження послугують базою для подальшого дослідження питання розробки методики формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР, а саме відбору навчального матеріалу, створення підсистеми вправ та моделі організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Висновки до розділу 1

1. Аналіз наукових джерел окреслив проблематику формування ГК при навчанні ІМ2 загалом та дозволив виокремити положення, які є основою для формування ПГК при навчанні ІМ2. Для ефективного навчання граматики ІМ2 доцільно поєднувати експліцитний спосіб навчання з імпліцитним, дедуктивний з індуктивним; використовувати цілеспрямоване пояснення ГС, які можуть спричинити інтерференцію, та виокремлювати ГС, які уможливають позитивний перенос. Формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ має відбуватися у навчальному середовищі, яке забезпечує умови для продукування мовлення.

2. На основі аналізу сучасних джерел та результатів спостереження за навчальним процесом ми дійшли висновку, що у випадку навчання АМ після НМ студентів факультетів ІМ домінують буде вплив саме ІМ1 (НМ). Такий висновок пояснюється кількома факторами. По-перше, значну роль відіграє рівень активації ІМ1, який є вищим у порівнянні з РМ в умовах відповідного навчального процесу. По-друге, студенти проявляють схильність до використання ІМ під час занять та свідомо намагаються зменшити використання РМ, оскільки вони вже володіють навичками та вміннями аналізувати лінгвістичні явища ІМ1, і навчання відбувається за схожих умов. По-третє, типологічна близькість мов є вагомим фактором, що зумовлює більший вплив ІМ1 у порівнянні з РМ. АМ та НМ є

типологічно близькими, оскільки належать до групи германських мов, на відміну від УМ, яка належить до слов'янської групи. Звідси ми робимо висновок про доцільність урахування особливостей ІМ1 під час навчання граматики АМ після НМ.

3. Для попередження інтерференції важливо зосереджувати увагу на тих аспектах ІМ2, які не збігаються з ІМ1 чи РМ. Мінімізація морфологічної й синтаксичної інтерференції може досягатись за рахунок аналізу явищ, які призводять до них, врахування морфологічних і синтаксичних розбіжностей у контактних мовах. Ефективність формування стійких до дії інтерференції граматичних навичок ІМ2 залежить від посилення позитивного впливу переносу.

4. Необхідними умовами для створення позитивного переносу є подібність граматичного матеріалу, ступінь його засвоєння і в РМ, і в ІМ1, тривалість вивчення обох ІМ, рівень володіння ІМ1, лінгвістичний досвід студентів. У процесі навчання доцільно скеровувати увагу студентів на подібність явищ у контактних мовах, поступово розвиваючи здатність майбутніх учителів до самостійного порівняння таких явищ та реалізації міжмовного переносу.

5. Ефективність вивчення студентами ІМ2 значною мірою залежить від рівня сформованості навчальної автономії студентів. Оскільки процеси засвоєння ІМ2 не завжди відбуваються лінійно, навчання ІМ2 вимагає індивідуального підходу та розвитку навчально-стратегічної компетентності студентів, що дозволить оптимізувати індивідуальне опрацювання студентом граматичного матеріалу у процесі СР. З цією ж метою можливе використання інформаційно-комунікаційних технологій.

6. Зіставний аналіз застосовується при вивченні морфології та синтаксису АМ для виявлення можливостей реалізації позитивного переносу. Виявлення синтаксичних відповідностей покращить розуміння студентами структури речень та їх видів, а врахування відмінностей зменшить негативний вплив інтерференції. Загалом використання зіставного аналізу граматичних систем контактних мов дозволяє ефективніше організувати процес оволодіння ІМ2.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях автора [22; 23; 24; 25; 26; 31; 32; 33; 145].

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У розділі обґрунтовано принципи та критерії відбору навчального матеріалу для формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ; виокремлено принципи навчання, визначено етапи формування ПГК майбутніх учителів та створено підсистему вправ для формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ; розроблено модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

2.1. Відбір навчального матеріалу для формування продуктивної граматичної компетентності у процесі самостійної роботи

Зміст навчання розглядається як категорія, що постійно розвивається і зумовлена цілями навчання. Навчальний граматичний матеріал як один з елементів змісту навчання ІМ є предметом методичних досліджень. Дослідження особливостей відбору граматичного матеріалу здійснювали О. І. Вовк [14], Л. К. Орловська [74], Дж. Скрівенер (J. Scrivener) [217], Дж. Стренкс (J. Stranks) [219], Л. М. Черноватий [114] та ін. У працях А. О. Андрущенко [1], А. О. Анісімової [2], В. А. Миськів [66], М. М. Прокопчук [84] розглянуто відбір граматичного матеріалу для навчання ІМ2.

Проте, недостатньо дослідженим залишається питання відбору навчального матеріалу для формування ПГК майбутніх філологів у процесі навчання АМ після НМ у СР.

Метою підрозділу є визначення критеріїв відбору навчального матеріалу для формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР.

Відбір граматичного матеріалу з ІМ2 визначається цілями формування ГК майбутніх учителів. Метою формування ПГК у процесі навчання АМ після НМ є формування здатності до коректного оформлення АМ студентами своїх усних та

писемних висловлювань і правильного вживання ГС відповідно до ситуації та мети висловлювання [27, с. 38].

Зміст навчання ІМ складається з предметного та процесуального аспектів [64, с. 100]. Відповідно до предметного аспекту, граматичний матеріал є складовою мовного матеріалу, який, у свою чергу, перебуває у взаємозв'язку з іншими компонентами, а саме сферами і видами спілкування, психологічними та мовленнєвими ситуаціями та ролями, комунікативними цілями і намірами, тематичним компонентом, країнознавчим та лінгвокраїнознавчим матеріалом та соціальними ситуаціями [3, с. 70; 64, с. 100–106]. Згідно з процесуальним аспектом, зміст навчання граматики ІМ охоплює граматичні навички, вправи для їх формування і відповідні знання [64, с. 107].

Оскільки наше завдання полягає у відборі навчального граматичного матеріалу для формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР, вважаємо за необхідне зосередитись на відборі матеріалу, що відповідатиме змісту і цілям іншомовної підготовки майбутніх учителів та забезпечить формування репродуктивних граматичних навичок говоріння та письма.

Як зазначалося у підрозділі 1.2, граматичні знання є компонентом ГК. Граматика мови може бути представлена як науковий опис лінгвістичної системи мови, правил функціонування її елементів, що становить лінгвістичну або формальну граматику. Граматика, яка є описом лінгвістичних правил, пристосованих для цілей навчання мови, становить педагогічну граматику [64, с. 234]. Окрім цього, граматичний матеріал організовується за певними принципами у формі підручників, навчально-методичних комплексів, довідників, посібників, інтернет-ресурсів і т. д.

У навчанні ІМ для вирішення питання, які граматичні явища повинні вивчатися, використовується поняття граматичного мінімуму. Здатність активно продукувати усне та писемне мовлення трактується у методиці навчання ІМ як активне володіння мовними знаннями, тоді як здатність розуміти усне та писемне мовлення інших людей становить пасивне застосування мовних знань [211, с. 5].

Відповідно граматичний мінімум теж поділяється на активний та пасивний. Активний граматичний мінімум – це граматичний матеріал, яким необхідно оволодіти для вираження власних думок. До пасивного граматичного мінімуму відноситься граматичний матеріал, який потрібен для сприймання та розуміння мовлення, проте ним студенти можуть не користуватися для вираження своїх думок [65, с. 72].

Зміст граматичного матеріалу на різних етапах навчання ІМ2 представлений у навчальних програмах.

Пояснення граматичного матеріалу представлене у вигляді: правил (описові правила, правила-інструкції), зразків мовлення, моделей, схем, ілюстративних таблиць, когнітивних метафор [64, с. 234].

Грамматика може викладатися індуктивним способом, коли студенти при виконанні завдання самі виводять правила. Нові граматичні структури подаються у зразках мовлення у певному контексті, і в процесі осмислення нового матеріалу студенти формулюють правило. Інший спосіб викладу передбачає спочатку введення правил, а потім їх застосування. Цей спосіб ще називають дедуктивним. Перевагою першого способу є те, що він стимулює до самостійної роботи над матеріалом, розвиває мовну здогадку. Проте він може привести до небажаного результату у тих випадках, коли є явища, які є виключенням з правил. Перевагою дедуктивного способу є те, що він економить час на поясненні, забезпечує точніше розуміння матеріалу [207, с. 279–280]. На нашу думку, важливим буде поєднання застосування і індуктивного, і дедуктивного способів. Так, у СР, використовуючи дедукцію, студенти навчаються працювати з довідковим матеріалом. Індукція розвиватиме рефлексію, сприятиме позитивному переносу, дозволить проводити порівняння з граматичними явищами ІМ1 (НМ).

Загалом відбір змісту навчання ІМ відбувається відповідно до принципу необхідності та достатності змісту, що дозволяє реалізувати цілі навчання ІМ, та принципу доступності змісту для засвоєння студентами [64, с. 109].

Питання відбору граматичного матеріалу, який є необхідним для засвоєння та достатнім для реалізації комунікативних цілей, передбачає необхідність визначити джерела відбору та принципи відбору.

При формуванні ПГК майбутніх учителів у процесі СР вважаємо за необхідне здійснювати відбір матеріалів, які забезпечать контекст для розуміння та засвоєння необхідного граматичного матеріалу та стануть основою або взірцем для продукування студентами власного усного та писемного мовлення.

Тобто одиницями для відбору граматичного матеріалу у плані структури мови слугують ГС, що вживаються у певних зразках мовлення, а в плані відбору контексту реалізації ГС об'єктами для відбору стають тексти [27, с. 39].

При структурному розгляді граматичний матеріал покриває такі розділи, як морфологія та синтаксис. Методичними критеріями відбору ГС є критерії нормативності, вживаності, відповідності потребам спілкування [64, с. 234].

Дж. Річардс щодо відбору матеріалу до навчальних програм говорить про наступні критерії: 1) значущість, 2) складність, 3) відмінності між мовами, 4) корисність та частотність. Значущість автор трактує як необхідність в першу чергу на початковому етапі курсу вивчати основні, базові структури та одиниці мови. Критерій складності передбачає відбір за складністю граматичних явищ і виявлення тих явищ, що становлять найбільші труднощі для студентів під час виконання тестів або за допомогою складеного ними списку поширених помилок. Критерій відмінностей між мовами стосується зіставного аналізу та відбору явищ, які найбільше відрізняються від явищ РМ і відповідно потребують більшої уваги. Корисність та частотність автор трактує як необхідність студентам знати, наприклад, форми неправильних дієслів, оскільки вони постійно стикатимуться з необхідністю їх вживання. Також Дж. Річардс наголошує на важливості дослідження корпусу текстів як важливого інструменту для виявлення найчастотніших явищ, результати якого слід використовувати при створенні підручників та програм [207, с. 268–269].

Г. Е. Борецька розробила методичну типологію граматичних явищ, характерних для неофіційного листа, офіційного листа та інструкції. Авторка

виділила три рівні складності граматичних явищ АМ при навчанні писемного мовлення [10, с. 7]. Перший рівень складності складають явища, які забезпечують синтаксичну правильність, тобто правильний порядок слів у реченні. Другий рівень складності становлять явища, що формують морфологічну правильність на рівні системи у писемному мовленні. До третього і найвищого рівня складності належать явища, які забезпечують морфологічну та синтаксичну правильність на рівні узусу [10, с. 7]. Тому при відборі навчальних матеріалів для формування англомовної ПГК варто орієнтуватися на тексти різної функціональної стилістики, які демонструють літературну норму та ті, які демонструють функціонування тих ж граматичних явищ у неофіційному стилі мовлення. Попри те, що перш за все студентів необхідно навчати літературної норми АМ, слід враховувати й особливості функціональних стилів спілкування [13, с. 83–84].

О. І. Вовк виділяє функціонально-структурний підхід як один із вагомих підходів до організації навчального матеріалу для формування граматичних навичок. Функціональність дозволяє проаналізувати функціональне призначення ГС та передбачає відбір мовленнєвих зразків, які дозволять сформувати розуміння функції ГС у мовленні, її застосування у комунікації [14, с. 77–78]. Поділяючи думку О. І. Вовк, вважаємо, що при відборі та організації граматичного матеріалу слід опиратися на функціонально-структурний підхід, оскільки такий підхід дозволяє забезпечити комунікативну спрямованість навчання граматики [14, с. 77–78].

Розглядаючи питання організації граматичного матеріалу, О. І. Вовк виокремлює наступні принципи: 1) ситуативності, 2) функціональності, 3) структурний принцип. Принцип ситуативності передбачає використання ілюстративних ситуацій для забезпечення контексту, який продемонструє функції ГС. Джерелом таких ситуацій може бути діалог або уривок діалогу з аудіо- чи відеозапису з навчального курсу, або уривок із художнього твору [14, с. 79–80]. Принцип функціональності забезпечує пріоритетність пояснення функції ГС, її комунікативного значення та змісту перед формою у представленні певної ГС студентам [14, с. 80–81]. Урахування структурного принципу має забезпечити

розуміння форми ГС, особливостей її утворення, вживання, функцій та оточення виучуваної ГС у словосполученнях, реченнях та надфразових єдностях [14, с. 81].

При формуванні змісту навчання граматики ІМ2 необхідно враховувати контрастивні чинники на основі типології граматичних явищ, тобто схожості та відмінності ГС в РМ, ІМ1 та мові, що вивчається [41, с. 150].

На нашу думку, при відборі ГС для СР у процесі вивчення АМ після НМ слід враховувати критерії: 1) нормативності (ГС повинні забезпечувати реалізацію мовних норм); 2) складності (при відборі ГС на початковому етапі вивчення ІМ2 перевага надається простим структурам і поступово вводяться складніші ГС); 3) відмінностей між АМ та НМ (слід визначити, які структури спричинятимуть інтерференцію, а які сприятимуть позитивному переносу); 4) вживаності (при відборі ГС слід надавати перевагу найбільш вживаним ГС у літературному та розмовному стилях), 5) відповідності потребам спілкування (враховувати відповідність ГС меті комунікації) [27, с. 40].

При виборі контекстів реалізації ГС одиницею відбору стають тексти. Текст – це одиниця комунікації, яка використовується людьми у розмовному або писемному дискурсах, таких як оповіді, описи та повідомлення [207, с. 751]; зв'язна послідовність усних і письмових висловлювань, що породжуються або розуміються у процесі мовлення, яке здійснюється у певній сфері спілкування [64, с. 103]. Навчальні тексти забезпечують мовленнєвий матеріал, з якого студенти отримують мовний матеріал, а саме лексичний та граматичний [106, с. 120]. Презентація мовних явищ має відбуватися у контексті, який прояснює значення цих явищ. Такий контекст забезпечують підручники, проте можна здійснювати відбір текстів таких як діалог, опис, історія [164, с. 2–3].

Джерелами для відбору текстів є навчальні комплекси, аудіоматеріали до них, матеріали інтернет-ресурсів [40, с. 165].

Проведене нами опитування серед 31 викладача у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені

Володимира Винниченка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, свідчать, що викладачі використовують для навчання ІМ2 оригінальні навчальні комплекси, які є суто англомовними. Попри це 54,8% викладачів зазначили, що підручники які вони використовують для навчання ІМ2, містять вправи для використання позитивного переносу та попередження інтерференції. Також 90,3% викладачів вважають, що підручник для навчання АМ як ІМ2 повинен містити вправи, які б забезпечили використання позитивного переносу та попередження інтерференції (див. Додаток Б).

А. О. Андрущенко пропонує здійснювати відбір текстів для формування граматичних навичок на основі критеріїв функціональності, автентичності, соціокультурної цінності, практичної цінності та адаптованості до навчального процесу [1, с. 72–73]. Під функціональністю тексту авторка розуміє забезпечення візуальної наочності, створення основи для запам'ятовування, контролю та мотивації [1, с. 72].

Н. П. Жовтюк виділяє критерії відбору текстів для формування лексичної компетентності при вивченні ІМ2: 1) автентичності, 2) тематичності, 3) інформативності, 4) посильності та доступності, 5) комунікативної спрямованості, 6) наявності в текстах лексичних одиниць, подібних в АМ та НМ [40, с. 80–83].

В. П. Свиридюк у дослідженні навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників лінгвістичних спеціальностей на основі використання дистанційного курсу запропонувала критерії для відбору текстів-статей, які слугують першоджерелом для створення реферату: автентичність; тематичність; інформативність; композиційно-структурна організація; зв'язність та логічність; жанрова відповідність; урахування контексту навчання [89, с. 101].

Виділяємо такі критерії відбору текстів для формування ПГК студентів при вивченні АМ після НМ: 1) автентичності, 2) тематичності, 3) інформативності, 4) посильності та доступності, 5) комунікативної спрямованості (функціональності), 6) варіативності [27, с. 40].

Критерій автентичності тексту передбачає, що він є продуктом мовленнєвої діяльності носія мови і не адаптований до рівня володіння мовними

компетентностями студента. Як стверджують О. Б. Тарнопольський та М. Р. Кабанова, автентичні навчальні тексти для писемного та усного мовлення – це тексти, написані або озвучені носіями мови для носіїв мови, проте не лише для навчальних цілей вивчення мови як ІМ [106, с.129]. Перевагою автентичних текстів є те, що вони різноманітні за тематикою, породжують інтерес до вивчення мови, розвивають сприйняття мови у природних комунікативних ситуаціях, знайомлять з автентичним контекстом функціонування мови. Завдяки автентичним навчальним текстам студенти можуть оволодіти автентичними моделями спілкування та відповідними засобами мови, що вивчається [5, с. 46–47; 45, с. 30; 106, с. 129]. Автентичність матеріалів допускає використання текстів, які спеціально створені методистами, але із збереженням ними якостей автентичного тексту. Навчальні тексти класифікують на 1) істинні автентичні тексти без змін автентичного контексту, 2) адаптовані тексти, побудовані на базі автентичних, але в них внесено певні зміни з навчальною метою, 3) створені тексти, спеціально написані з навчальною метою, 4) синтезовані тексти з фрагментів двох чи більше автентичних текстів [106, с.129-130]. Однак використання істинних автентичних текстів може бути проблематичним на початковому етапі вивчення студентами ІМ2 через відсутність у студентів на даному етапі певних знань. Тому допускаємо використання адаптованих автентичних текстів [27, с. 41].

Грамматична автентичність текстів полягає у використанні граматично та логічно правильно побудованих речень в текстах. Це дозволяє студентам відразу формувати вміння застосовувати ту чи іншу структуру за правильним взірцем [60, с. 104; 81, с. 199].

На вагомості критерію автентичності матеріалів для СР наголошує І. П. Задорожна [44, с.124]. Використання автентичних текстів підвищує мотивацію студентів, викликає емоційну реакцію, їх жанрове різноманіття знайомить студентів з потенційними можливостями вживання ГС у різних контекстах та мовленнєвих ситуаціях.

Критерій тематичності передбачає відбір тексту, який містить ГС відповідно до тематики, передбаченої програмою. При цьому зміст самого тексту має наближатися до тематики спілкування, яка вивчається на цьому етапі [27, с. 41].

При відборі текстів для формування ГК у процесі навчання АМ після НМ важливим є *критерій інформативності*, оскільки він співвідносить текст із тематикою, яка вивчається, та мотивує студентів не лише до вивчення граматики, а служить засобом для розвитку говоріння і письма на основі отриманої інформації [27, с. 41].

Критерій посильності та доступності передбачає відбір текстів певного рівня складності, що відповідає етапу вивчення АМ після НМ. Наприклад, на початковому етапі тексти містять відомі студентам ГС та граматичне явище, яке вивчається. Лексичне наповнення теж відповідно має бути відомим студентам. Зокрема, допускається 6-8% незнайомої лексики, значення якої легко зрозуміти з контексту. Довжина фраз у таких текстах становить 10-15 слів [44, с. 228].

Критерій комунікативної спрямованості при відборі текстів для формування ПГК передбачає, що текст максимально відображає функцію і значення, які передає ГС, що вивчається. Наприклад, при вивченні структури часової форми *the Present Continuous Tense* доцільно підбирати тексти з порівняльним вживанням цієї структури з часовою формою *the Present Simple Tense*, а для демонстрації вживання часової форми *the Present Continuous Tense* для передачі значення майбутнього бажано, щоб у тексті були ще й конструкції з часовою формою *the Future Simple Tense* [27, с. 41].

Критерій варіативності передбачає підбір текстів різних жанрів та різних регістрів мовлення, що дозволить студентам ознайомитись із функціонуванням граматичних явищ не лише у письмових нормативних текстах, але й з розмовним дискурсом, де мовці не завжди дотримуються граматичних норм, допускають багато упущень при побудові фраз [27, с. 41].

Проілюструємо застосування перелічених критеріїв при відборі тексту на прикладі тексту «*Susan Boyle's life story*» з сайту *BBC Learning English* [257]. На

сайті зазначено, що текст відноситься до рівня *lower-intermediate* і передбачає відпрацювання часової форми *Present Perfect*.

Текст є автентичним (див. Додаток Д), оскільки він представлений на британському ресурсі і розроблений носіями мови. Його можна використовувати для СР вдома, як після опрацювання на практичному занятті, так і для самостійного опрацювання [27, с. 42].

Текст представляє історію життя людини, яка згодом стала дуже відомою. Тобто за критерієм тематичності його можна застосувати при опрацюванні тематики *Famous people, Stories of Success* або *Music in our Life, My Favourite Singer*.

За критерієм інформативності текст містить актуальну для студентів інформацію щодо віддаленості в часі, а також є джерелом тем для подальшого обговорення, що, в свою чергу, дозволяє викладачеві створити завдання на діалогічне та монологічне мовлення. Також він може слугувати основою для виконання творчого письмового завдання у формі твору, есе або для підготовки презентації [27, с. 42].

Відповідно до критерію посильності та доступності текст розрахований для студентів, які перебувають на третьому році вивчення АМ як ІМ2. На цьому етапі вжиті у тексті ГС, будова речень вже, в основному, відомі студентам. Лексичні одиниці, що можуть бути новими і спричинити труднощі розуміння, виділено у тексті (див. Додаток Д).

Щодо критерію комунікативної спрямованості, текст ілюструє вживання *the Present Perfect Tense* і аналіз його вживання допоможе студентам краще зрозуміти функціональне призначення цієї часової форми. У НМ подібна структура передає значення минулого часу, тому слід зупинитися саме на тих аспектах, що в АМ часова форма *the Present Perfect Tense* стосується теперішнього часу. Вживання у тексті часової форми *the Past Simple Tense* чітко ілюструє відмінності у вживанні двох часових форм та ситуації, у яких їх слід вживати [27, с. 42].

За критерієм варіативності текст представляє публіцистичний жанр. Він поданий у формі статті. Тобто ГС вжиті у ньому з дотриманням мовних норм, і він слугуватиме базою як для розвитку навичок говоріння, так і письма [27, с. 42].

Отже, одиницями відбору навчального матеріалу для формування ПГК майбутніх учителів є ГС (словоформи, словосполучення, фрази/речення) і тексти (усні і письмові). Нами виокремлено критерії відбору ГС (нормативності, складності, відмінностей між АМ та НМ, вживаності, відповідності потребам спілкування) та критерії відбору текстів (автентичності, тематичності, інформативності, посильності та доступності, комунікативної спрямованості (функціональності), варіативності).

2.2. Принципи навчання і підсистема вправ для формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької

Метою формування ПГК майбутніх учителів є розвиток вмінь усного та писемного спілкування АМ, а саме створення усних повідомлень у формах діалогу та монологу і уміння писати повідомлення, листи, есе. Реалізація методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ як ІМ2 має відбуватися згідно з принципами навчання і з урахуванням закономірностей процесу навчання. Набуття студентами необхідних граматичних навичок, знань та розвиток граматичної усвідомленості в усному та писемному мовленні у процесі навчання АМ після НМ буде ефективним за умов використання науково обґрунтованої підсистеми вправ для СР. Визначимо спочатку принципи навчання, які ляжуть в основу методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

У дидактиці принципи навчання трактують як «вихідні положення, які визначаються цілями навчання і, у свою чергу, визначають форми та методи навчання» [78, с. 109]. Процес навчання ІМ, як і навчання ІМ2, ґрунтується на загальнодидактичних принципах, які є базовими для викладання будь-якої навчальної дисципліни, та власне методичних принципах [64, с. 110; 104, с. 194–195; 106, с. 84].

До загальнодидактичних принципів відносять: принцип навчання, яке виховує, принцип зв'язку навчання з життям, принцип свідомості у навчанні,

принцип творчості у навчанні, принцип наочності, принцип науковості навчання, принцип систематичності й послідовності, принцип міцності засвоєння знань, принцип доступності у навчанні, принцип урахування індивідуальних особливостей тих, хто навчаються [106, с. 84-85]. Окрім вищезазначених принципів, до загальнодидактичних також відносять: принцип активності й самостійності, принцип доцільного поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної роботи, принцип природовідповідності навчання [46, с. 153–159].

Враховуючи специфіку предмета нашого дослідження та на основі аналізу наукових праць [44; 64; 74; 104; 106], розглянемо дидактичні принципи формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Організація СР з формування ПГК при навчанні АМ як ІМ2 повинна здійснюватися з урахуванням *принципу свідомого навчання*, який передбачає цілеспрямований відбір навчального матеріалу, усвідомлення студентами мовних явищ та свідоме оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю [64, с. 111]. Крім цього, цей принцип також трактують як усвідомлення студентами структури та змісту мовленнєвої комунікації [104, с. 196]. Специфіку реалізації принципу при навчанні граматики ІМ2 вбачаємо в усвідомленому оволодінні студентами вмінням визначати граматичні явища, які можуть спричиняти інтерференцію або сприяти позитивному переносу.

Необхідність застосування принципу свідомого навчання при формуванні ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ підтверджується емпіричними даними, отриманими під час опитування 192 студентів (зразок опитувального листа розміщено у Додатку В) у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, Центральноукраїнському державному педагогічному університеті імені Володимира Винниченка, Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка. Результати опитування студентів (див. Додаток Г) свідчать, що лише 34,9% студентів завжди звертають увагу на схожість певних граматичних явищ у АМ та НМ. Проте 71,4% студентів

вважають за потрібне, щоб викладач демонстрував подібності та розбіжності граматичних явищ АМ та НМ.

Розвиток умінь ідентифікувати граматичні явища АМ, розуміти їх відмінності та схожості з граматичними явищами у НМ, можливість цих явищ бути основою для позитивного переносу або, навпаки, викликати інтерференцію, посилюється через реалізацію *принципу наочності*. Цей принцип полягає у забезпеченні умов для цілеспрямованого сприймання навчального матеріалу органами чуття [46, с. 153]. У результаті сприйняття інформації у свідомості залишаються певні образи та уявлення, які стають основою для розвитку вищих форм мислення, тобто у процесі пізнання відбувається перехід від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення [44, с. 117; 46, с. 153–154]. У методиці навчання ІМ виділяють слухову та зорову наочність, яка є зразком іншомовного мовлення і стимулює мовленнєву діяльність студентів [64, с. 110]. Наочність у навчанні ІМ використовується як засіб навчання і як засіб пізнання або, іншими словами, джерело різноманітної лінгвістичної та лінгвосоціокультурної інформації [44, с. 117–118]. Таким чином, реалізація принципу наочності для формування ПГК у процесі СР при вивченні АМ після НМ відбувається через використання зорової наочності як засобу навчання у вигляді таблиць, схем, текстів, що демонструють граматичні явища в АМ та взірці порівняння мовних явищ у АМ та НМ. Слухова наочність у поєднанні із зоровою використовується і як засіб навчання, і як засіб пізнання для оволодіння мовленнєвою діяльністю у говорінні та письмі, забезпечуючи різноманітні зразки усного та писемного мовлення.

Принцип активності передбачає, що чим активніша позиція і діяльність студента у процесі пізнання, тим вища якість засвоєння [46, с. 153; 118, с.160]. У методиці навчання ІМ розглядається інтелектуальна, емоційна та мовленнєва активність [64, с. 112]. Інтелектуальна активність зумовлюється інтенсивністю психічних процесів у пізнавальній діяльності студента, його готовністю формулювати власні цілі, планувати, здійснювати самоконтроль [44, с. 111]. Емоційна активність пов'язана із зацікавленістю студента до процесу навчання та необхідністю формування позитивного емоційного ставлення [64, с. 112]. Якщо

результатом емоційної активності студентів буде задоволення від виконуваної роботи, то це забезпечить успішну СР студентів [44, с. 111]. Мовленнєва активність реалізується у взаємодії при вирішенні навчальних завдань [44, с. 111].

Принцип систематичності і послідовності дозволяє забезпечити системність, логічність і послідовність змісту та процесу навчання. Зміст навчання, відображений у навчальних програмах та підручниках, повинен утворювати обґрунтовану систему знань, навичок та вмінь, тоді як процес навчання має створити умови для оптимального опанування матеріалом у необхідному обсязі та послідовності [117, с. 297–298]. Принцип систематичності і послідовності передбачає наступність у навчанні, тобто відбувається перехід від простішого до складнішого матеріалу. Крім цього, навчання нового матеріалу ґрунтується на раніше засвоєному студентами матеріалі і є логічним продовженням попереднього матеріалу [46, с. 149]. Систематичність має бути в основі процесу навчання, в організації СР студентів, здійсненні повторення та узагальнення раніше вивченого, у веденні обліку знань та умінь [46, с. 150]. Реалізація цього принципу у навчанні ІМ забезпечує врахування взаємозв'язку всіх аспектів мови та систематичність і послідовність у формуванні навичок та розвитку умінь [64, с. 112]. Таким чином, застосування принципу систематичності та послідовності у навчанні як ІМ1, так і ІМ2 дозволяє підвищити ефективність закріплення студентами пройденого матеріалу у пам'яті, систематизувати та узагальнити пройдений матеріал, усунути недоліки в іншомовному мовленні студентів [74, с. 20].

Услід за І. П. Задорожною вважаємо за потрібне виділити ще *принцип поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР* [44, с. 116]. Реалізація цього принципу дозволяє всебічно підійти до процесу організації продуктивної мовленнєвої діяльності студентів у процесі СР, використати всі можливості СР для оволодіння англomовною ПГК. Індивідуальні форми СР доцільно використовувати для опрацювання мовного матеріалу, розвитку вмінь монологічного мовлення та письма, а для удосконалення вмінь діалогічного мовлення необхідна парна та групова СР [44, с. 116]. Принцип поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР передбачає вибір форми СР та режиму її виконання; забезпечення підбору

студентів у пари або групи з метою створення умов для позитивної взаємодії між членами пари або групи та забезпечення відповідальності всіх учасників за результати роботи пари або групи; створення умов для поступового збільшення автономії студентів [44, с. 116]. Аудиторна СР реалізується як в індивідуальних формах, коли студенти працюють з текстом, прослуховують аудіозапис, проводять пошук інформації, так і в парних та групових формах роботи при вирішенні проблемних завдань, представленні результатів роботи малих груп. Позааудиторна СР здебільшого проводиться індивідуально та концентрується на рецептивних видах мовленнєвої діяльності та розвитку письма [106, с. 156–157]. Проте СР у парах або групах може проводитись і поза аудиторією, коли студенти самостійно складають діалог, готують рольову гру, спільну презентацію тощо.

Перейдемо до розгляду методичних принципів.

Оскільки ми розглядаємо проблему формування ПГК саме у процесі СР при навчанні ІМ2, вважаємо за потрібне визначити *принцип автономії*. Цей методичний принцип полягає у необхідності формування у студентів готовності та здатності до здійснення СР у процесі оволодіння ІМ. Тому завданням викладача є допомогти студенту усвідомити свій індивідуальний спосіб оволодіння ІМ [64, с. 121]. Реалізація принципу автономії в організації СР полягає у використанні дидактичних технологій, які дозволяють формувати механізми самоорганізації та самореалізації студента; створенні умов для мотивації студентів надалі самостійно вивчати АМ, враховуючи їх особисті потреби в оволодінні; паритетних стосунках викладача і студентів; поступовому підвищенні автономії студентів через можливість спочатку обирати способи досягнення навчальних цілей та поступово переходити до формулювання мети самоосвіти кожним студентом [44, с. 120–121].

Кожний етап формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ характеризується певним рівнем автономії та відповідним ступенем керування з боку викладача. Пропонуємо збільшувати рівень автономії відповідно до етапу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Як зазначено у підрозділі 1.3., базовим рівнем для студентів, які вивчають АМ третій рік, є рівень частково-залежної автономії. Тому, можемо припустити, що на

підготовчому етапі формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ рівень управління з боку викладача має бути відносно гнучким і забезпечувати частково-залежну автономію. На стереотипному та варіативному етапах формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ слід збільшувати рівень автономії студентів та реалізовувати умовно повну автономію та гнучкий тип управління з боку викладача.

Принцип комунікативності або, як ще його називають, принцип комунікативної спрямованості навчання ІМ, є провідним принципом комунікативного підходу у навчанні ІМ [106, с. 88]. Принцип передбачає побудову процесу навчання ІМ як імітації процесу іншомовного спілкування, тобто моделі, побудованої на закономірностях реальної іншомовної комунікації [64, с. 114; 106, с. 88–89]. Принцип комунікативності у СР реалізується через використання різних прийомів і засобів для моделювання ситуацій реального спілкування у СР студентів. Залучення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє створювати умови для реальної комунікації. Реалізація принципу комунікативності у СР дозволяє підвищити особисту мотивацію студентів до спілкування АМ та передбачає використання цікавої інформації, яка відповідає інтересам та індивідуальним особливостям студентів. Принцип також забезпечує залучення проблемних ситуацій та завдань, які стимулюють мовленнєву діяльність студентів та дозволяють реалізувати парні та групові форми СР [44, с. 122]. Отже, реалізація принципу комунікативності при формуванні ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ дозволить забезпечити вмотивовану діяльність студентів щодо використання комунікативних ситуацій для формування англійських граматичних навичок у процесі спілкування АМ.

Для організації СР студентів з формування англійської ПГК важливим є *принцип інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови*. Реалізація цього принципу передбачає взаємопов'язане формування мовленнєвих умінь (в аудіюванні, говорінні, читанні, письмі) у визначеному навчальною програмою їх послідовно-часовому співвідношенні на основі загального мовного матеріалу і за допомогою спеціальних вправ [44, с. 122; 64, с. 115], а також мовних

та мовленнєвих навичок. Цей принцип зумовлює використання у процесі СР вправ мовного і мовленнєвого характеру з переважанням останніх [44, с. 123; 64, с. 116]. Взаємопов'язане навчання чотирьох видів мовленнєвої діяльності забезпечує комплексний розвиток навичок і вмінь мовлення [64, с. 117]. Для формування ГК сказане означає, що граматичні навички формуються і удосконалюються одночасно з розвитком механізмів, навичок та вмінь аудіювання, говоріння, читання і письма. Вважаємо, що реалізація цього принципу при формуванні ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ дозволить забезпечити взаємопов'язаний характер навчання продуктивних видів мовленнєвої діяльності на основі інтегрованого мовного матеріалу з метою активізації вживання студентами граматичних одиниць, які вивчаються, у відповідних видах мовленнєвої діяльності.

Принцип домінувальної ролі вправ полягає у забезпеченні організації навчальної діяльності студентів для успішного формування навичок та розвитку вмінь іншомовного спілкування [64, с. 120]. Реалізація цього принципу у СР полягає у виконанні студентами різноманітних вправ, які спонукають студентів здійснювати мовленнєві дії, що, в свою чергу, активує здійснення певних мовленнєво-розумових операцій. На основі функціонування цих операцій у процесі виконання вправ відбувається оволодіння студентами мовленнєвими навичками та вміннями. Відповідно домінувальну роль у СР мають відігравати вправи, які забезпечують студентам вправління у іншомовному мовленні [44, с. 124].

Для організації СР при навчанні ІМ2 важливим є *принцип автентичності навчальних матеріалів*. Під поняттям навчальний матеріал розуміємо спеціально відібраний та методично організований матеріал, який презентується студентам та призначений для засвоєння у процесі оволодіння ІМ. Навчальним матеріалом є тексти, мова жестів та міміки, аспекти невербальної поведінки, реалії країни, мова якої вивчається, тощо [64, с. 120]. Такий матеріал має знайомити студентів з автентичним вживанням ІМ у різних типах дискурсу [112; 225, с. 28]. Автентичними вважають матеріали, створені носіями мови для носіїв мови та людей, які вільно володіють цією мовою [104, с. 251]. Реалізація принципу

автентичності навчальних матеріалів у організації СР передбачає використання автентичних навчальних матеріалів або при необхідності адаптованих носіями мови автентичних матеріалів, забезпечення автентичності завдань до навчальних матеріалів та дотримання ситуативної автентичності, а саме використання ситуацій реального спілкування [44, с. 124].

Услід за Л. К. Орловською вважаємо за потрібне виділити *принципи опори на першу ІМ*. Цей принцип реалізується через виконання завдань на співставлення мовних явищ ІМ2 з мовними явищами ІМ1. При виявленні розбіжностей слід спрямовувати увагу студентів на можливість передбачення випадків інтерференції або можливостей для позитивного переносу з боку ІМ1 [74, с. 24]. Вважаємо, що реалізація цього принципу у СР дозволить розвинути у студентів вміння здійснювати порівняння граматичних явищ в АМ та НМ, ефективніше реалізувати можливості для позитивного переносу, а також запобігати та долати негативний вплив інтерференції.

Оскільки організація СР відбувається за умов взаємодії трьох мов, доцільно виділити *принцип урахування РМ*. Зазначений принцип передбачає врахування впливу мовних явищ РМ на ІМ, при цьому найбільшу складність становлять явища, які мають часткову схожість з явищами у ІМ [74, с. 25–26], в нашому випадку вплив РМ відбувається і на ІМ1, і на ІМ2.

Отже, організація СР з формування ПГК при навчанні АМ після НМ повинна здійснюватися з урахуванням дидактичних принципів свідомого навчання, наочності, активності, систематичності і послідовності, поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР. Серед методичних принципів визначено принцип автономії, комунікативності, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, домінуючої ролі вправ, автентичності, опори на першу ІМ, врахування РМ.

Під час розробки підсистеми вправ ми керувалися дослідженнями з проблем навчання граматики, які виконали О. І. Вовк [14], М. В. Рябих [87], Н. К. Склярєнко [94], Л. М. Черноватий [114], Р. Дірвен [152], Дж. Скрівенер [217], С. Торнбері [224] та інші. Зокрема, у праці О. І. Вовк деталізовано типологію вправ для

формування ГК та розроблено підсистему вправ для формування англомовної ГК у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання [14, с. 112–129]. Л. К. Орловською розроблено підсистему вправ для формування ГК в усному мовленні у майбутніх учителів АМ як ІМ2 на засадах інтегрованого навчання [74, с. 97–133]. Нами розглянуто особливості побудови та реалізації системи вправ для попередження та подолання граматичної інтерференції під час вивчення АМ після НМ майбутніми філологами, яку запропонувала В. А. Миськів [66, с. 109–127]. Також було взято до уваги специфіку створеної А. О. Анісімовою підсистеми вправ для формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів [2, с. 93–120]. Характерними для цієї підсистеми вправ є використання міжмовного зіставлення та перекладу, опора на лінгвістичний досвід студентів, набутий при вивченні ІМ1 та РМ [2, с. 95].

Одним із завдань нашого дослідження є розробка підсистеми вправ для формування ПГК майбутніх учителів, які вивчають АМ після НМ.

Процес формування ГК та засвоєння граматичних навичок потребує виконання певних навчальних дій у формі вправ. Управа розглядається як «спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння іншомовною комунікативною компетентністю або її компонентами» [64, с. 181].

У процесі пошуку оптимального способу навчання граматики протягом століть сформувалися підходи до навчання граматики, характерні для певного часового періоду. Формування кожного підходу збагатило практику навчання граматики певними типами завдань. Підхід, що ґрунтується на перекладі і належить до традиційної граматики, – граматико-перекладний метод – передбачає використання завдань з перекладом з РМ на ІМ і навпаки. Як протилежний до граматико-перекладного методу виникає прямий метод, що ґрунтується на натуралістичному підході і полягає у використанні у процесі вивчення ІМ лише цієї ж ІМ. Розвиток структуралізму та біхевіористської теорії навчання привів до виникнення аудіо-лінгвального методу, який увів відпрацювання зразків мовлення (*pattern drills*) у навчання ІМ. Поява трансформаційно-генеративної граматики та

прагматики спричинили появу комунікативного підходу у навчанні ІМ і ввели поняття комунікативної компетентності. На сучасному етапі навчання ІМ детерміноване комунікативним та когнітивним підходами [152, с. 5–9]. Тому навчання граматики ІМ також обумовлене комунікативним та когнітивним підходами і відповідно реалізується через практику ІМ [146, с. 67]. Відповідно вправи для навчання граматики репрезентують вплив та використання елементів кожного з підходів до навчання граматики ІМ.

Вправи є складовими різних типів систем вправ. Загальна система вправ забезпечує формування іншомовної комунікативної компетентності в цілому. Окремі системи вправ формують одну з мовних активностей: слухання, говоріння, читання або письмо. Підсистема вправ призначена розвивати певні навички та отримати знання, необхідні для розвитку мовних навичок і включає відповідні групи вправ [64, с. 189]. Наприклад, навчання говоріння передбачає підсистеми вправ для засвоєння граматичних, лексичних навичок і навичок вимови, тоді як письмо включає підсистеми вправ для засвоєння граматичних, лексичних навичок та технік письма. У нашому дослідженні розглядаємо розробку підсистеми вправ, оскільки нашим завданням є формування репродуктивних граматичних навичок. Важливо брати до уваги тип мовленнєвої діяльності і відповідні до нього комунікативні навички і мовні знання у процесі відбору видів вправ для підсистеми. Слід також враховувати позитивний взаємний двосторонній вплив різних видів мовленнєвої діяльності у навчальному процесі та взаємозв'язок між мовними та мовленнєвими компетентностями [64, с. 189]. Тому формування граматичних навичок у говорінні передбачає залучення читання, слухання та письма. Навчання граматичних навичок письма, у свою чергу, може включати інтегроване формування вмінь говоріння, читання і слухання [146, с. 67].

Згідно з загальними вимогами до вправ, вони мають забезпечити мотивацію для студентів здійснювати мовлення; бути максимально орієнтованими на комунікативні цілі; враховувати культурні аспекти мови, яка вивчається; відповідати професійним цілям майбутніх учителів; забезпечувати необхідні

опори; організувати навчальний процес у спосіб, найбільш відповідний меті цього навчання [19, с. 82-83; 94, с. 153].

Л. С. Панова, розглядаючи питання формування граматичних навичок говоріння, вважає за потрібне формувати автоматизм у виборі необхідних ГС, які використовуються для передачі певного мовленнєвого задуму (практичної мети висловлювання), та автоматизму в оформленні речень з обраною ГС [77, с. 23]. Тому вправи для формування граматичних навичок говоріння, на думку авторки, повинні бути ситуативними та комунікативно спрямованими і дозволяти формувати зв'язки між комунікативним завданням і відповідною ГС. Окрім того, необхідним є інтенсивне проговорювання студентами великої кількості мовленнєвих взірців із ГС, яка потребує засвоєння, для автоматизації оформлення речень та формування фразового стереотипу [77, с. 30].

Окрім загальних вимог, при розробці вправ слід враховувати і вимоги, що виводяться зі структури вправи та її мети. Зокрема, викладач має чітко сформулювати мовленнєве завдання; висловлювання та фрази у вправі мають бути відібрані згідно з природною чи штучною навчальною ситуацією; цілі і зміст висловлювання мають бути у центрі уваги студента; оволодіння граматичними навичками має здійснюватись взаємопов'язано з навичками вимови та лексичними навичками; відібрані для вправи фрази мають нести певну комунікативну цінність; у цілому вправа має забезпечити граматично точні фрази та їх достатню кількість [94, с. 153].

Дослідження останніх тенденцій з проблеми навчання граматики демонструє пошук можливостей для поєднання формоцентрованої навчальної діяльності і змістоцентрованого підходу до навчання граматики через значення. Тобто існує тенденція до збалансованого підходу, що передбачає і розгляд граматичної форми, і навчання цієї форми у певних контекстах, де вона функціонує. Ефективність навчання граматики через пояснення граматичної форми та правил ставили під сумнів з розвитком комунікативних підходів до навчання ІМ. Проте емпіричні дослідження доводили, що студенти досягали вищих рівнів точності у вживанні ГС ІМ за умови, що таки відводилася увага особливостям утворення граматичних

форм [194, с. 9]. Навчання з урахуванням опрацювання правил утворення граматичних форм виявляється ще вагомішим, якщо воно «відбувається в певному комунікативному контексті» [194, с. 10]. Тому при розробці підсистеми вправ ми враховували необхідність поєднання елементів експліцитного і формоцентрованого навчання граматики із змістоцентрованим навчанням через відпрацювання форм ГС у відповідних контекстах.

Оскільки навчання граматики ІМ2 після ІМ1 передбачає, що студенти вже мають певний лінгвістичний досвід у вивченні ІМ1 та РМ, до певної міри їхні граматична та лінгвістична усвідомленість вже сформовані під впливом попереднього досвіду з вивчення граматичних форм. Тому, як уже зазначалось, навчання граматики за умов штучного трилінгвізму повинно використовувати можливості для переносу граматичних знань та навичок і забезпечити сприйняття і розуміння нової мови та її граматичної системи.

Розробляючи підсистему вправ, ми також враховували необхідність реалізації можливостей для переносу на основі порівняння лінгвістичних систем двох мов, забезпечення можливостей для СР студентів та підвищення у студентів граматичної усвідомленості з метою попередження та подолання неправильного живання ГС ІМ2 у результаті взаємодії трьох граматичних систем.

Вважаємо, що використання пам'яток слугуватиме способом попередження та подолання ймовірних труднощів опанування граматиною АМ у процесі СР. Ю. П. Гудима визначає пам'ятку як вербальну опору для реалізації діяльності [19, с. 80]. Для студентів пам'ятки створюють умови для розв'язання завдань, а для викладача вони є засобом управління навчальною діяльністю студентів [19, с. 80]. Вбачаємо доцільність у використанні пам'яток-порад та пам'яток-стимулів. Пам'ятка-порада містить можливі способи виконання дій з правом вибору найоптимальнішого для студента способу. Пам'ятка-стимул розкриває перспективи дій і таким чином стимулює активність студентів [19, с. 82-83].

Важливим для розробки підсистеми вправ для формування репродуктивних граматичних навичок є визначення етапів вивчення і навчання граматики.

Загальноприйнятим вважається поділ на орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіативно-ситуативний етапи у процесі формування мовленнєвих навичок [2, с. 101; 14, с. 21; 74, с. 105; 97, с. 244].

Т. Хедж описує процес вивчення студентом граматики ІМ, спираючись на гіпотезу навчання на основі вхідного матеріалу мовою, яка вивчається, та поняття включення цієї інформації до граматичних механізмів мовлення [170, с. 146]. Авторка зазначає, що процес оволодіння граматиною складається з процесів, які відбуваються у певній послідовності. Спершу студенти помічають мовні особливості, свідомо сприймають певну ГС та починають інтерпретувати взаємозв'язок між її формою та значенням [170, с. 146].

Наступним є етап обдумування та висунення гіпотези, коли студенти, аналізуючи нову мову, виділяють у ній структури та створюють гіпотезу про правила, які можуть бути представлені цими структурами. Цей етап включає такі стратегії аналізу ІМ: міркування способом дедукції, порівняльний аналіз, переклад та перенос. Мислячи дедуктивно, студенти на основі вже відомих їм правил інтерпретують значення отриманого повідомлення або формулюють власне повідомлення. Здійснюючи порівняльний аналіз, студенти напрацьовують розуміння подібностей та відмінностей між новою мовою та мовами, які вже ними засвоєні. Т. Хедж вважає використання перекладу допоміжною стратегією для кращого засвоєння на початкових етапах вивчення ІМ. Перенос виявляється у застосуванні студентами лінгвістичних знань з мови, яку вони вже знають, для розуміння та продукування мови, яка вивчається [170, с. 146-147].

Студенти, опрацьовуючи вхідну інформацію за допомогою стратегій аналізу ІМ, структурують та реструктурують знання граматики АМ. На наступному етапі структурування та реструктурування знань нові правила, які відпрацьовують студенти, мають бути інтегровані в розуміння студентом граматики АМ, і ця інформація реструктурується на кожному етапі формування ГК. Свідченням такого процесу є допускання помилок студентами, коли в процесі осмислення відбувається надгенералізація або вплив попередньо засвоєних мов [170, с. 148].

Наступною відбувається автоматизація, у результаті якої студент граматично правильно формулює висловлювання, і ця навичка характеризується сталістю та стійкістю [170, с. 149]. Цей етап передбачає повторення правильного вживання ГС, які передають значення, відповідне до умов комунікації. За допомогою такого вправляння експліцитне знання стає імпліцитним, а процес продукування стає автоматичним. Авторка застерігає від так званої передчасної практики вживання ГС і апелює до ідеї готовності до навчання. Індикатором передчасної практики Т. Хедж вважає неспроможність студента відтворити форму, яку тренували під час заняття, на наступних заняттях. Отже, остаточна автоматизація залежить від міцності оволодіння мовленнєвою діяльністю студентом та його готовності перейти до засвоєння нової інформації, тому процес оволодіння граматиною потребує відповідного розподілу у часі практики вживання ГС [170, с. 149–150].

Розглядаючи проблеми експліцитного та імпліцитного навчання граматики студентів лінгвістичних спеціальностей, С. Є. Гайдук зазначає, що трансформація експліцитних знань в імпліцитні стає можливою, якщо на орієнтовно-підготовчому етапі презентувати ГС у контексті з використанням індуктивних способів (навідні запитання викладача для формулювання правила студентами) та імпліцитного підходу. Автоматизація дій студентів з новою ГС на стереотипно-ситуативному етапі з метою економії навчального часу може виконуватися студентами самостійно і контролюватися викладачем. Варіативно-ситуативний етап повинен включати комунікативні завдання на вживання засвоєної ГС і відбуватися під керівництвом викладача на занятті [16, с. 71].

Н. К. Складенко запропонувала три етапи роботи з новими ГС. Перший етап – це ознайомлення з новою ГС. На цьому етапі ГС демонструється у контексті і пояснюється викладачем або приклади аналізуються студентами за допомогою евристичної бесіди, яку проводить викладач [94, с. 144]. Таким чином, забезпечується спостереження за граматичним явищем та його усвідомлення [102, с. 80]. Введення ГС передбачає використання різноманітної навчальної інформації. Наступний етап – це автоматизація дій студентів зі словоформами,

словосполученнями, фразами/реченнями. Третій етап – це автоматизація дій студентів при роботі з надфразовими єдностями та текстами [94, с. 144].

Аналізуючи питання роботи з іншомовним граматичним матеріалом, О. Б. Тарнопольський та М. Р. Кабанова виділяють наступні етапи: 1) презентації, тобто демонстрації нового граматичного явища у комунікативному контексті, який розкриває його комунікативну функцію; 2) формування мовленнєвих граматичних автоматизмів у говорінні – це етап масованого тренування за допомогою усних вправ (некомунікативних та умовно-комунікативних вправ); 3) включення мовленнєвих граматичних автоматизмів до різних видів мовлення, що є продовженням тренування на основі письмових умовно-комунікативних та некомунікативних вправ; 4) розвиток або об'єднання окремих сформованих на попередніх етапах автоматизмів у цілісні навички, які розвиваються та удосконалюються в процесі мовленнєвої практики [106, с. 217-227].

Взявши до уваги згадані вище підходи та процеси формування ГК, виділяємо підготовчий етап, стереотипний етап та варіативний етап формування ПК.

Репродуктивні граматичні навички передбачають вміння студента обирати правильні/відповідні морфологічні та синтаксичні форми для письмових та усних висловлювань. Тому кожен етап повинен містити вправи певного типу, що відповідають завданням та діям, які мають виконуватися на відповідному етапі [146, с. 69].

Підготовчий етап має за мету ознайомлення з новою ГС, ідентифікацію та диференціацію цієї ГС у письмовій та усній формах. На цьому етапі важливо виокремити та показати випадки негативного переносу та інтерференції на початковій стадії продукування нової ГС. Викладач повинен підкреслити основні розбіжності між мовами, використовуючи порівняльну презентацію та забезпечивши студентів матеріалами для СР, що містять порівняльні ілюстрації. Тому вважаємо за потрібне включити елементи вправ на рецепцію, таких як розпізнавання, диференціація та ідентифікація. Наприклад, коли викладач представляє структуру, яка називає заняття людини, важливо наголосити на різниці у вживанні неозначеного артикля у АМ та НМ у реченнях такого типу [146, с. 69]:

- *Англійська мова: I am a student. Anna is a doctor.*
- *Німецька мова: Ich bin Student. Anna ist Ärztin.*

Стереотипний етап передбачає автоматизацію опрацьованої на підготовчому етапі ГС на рівні словоформ, словосполучень, фраз, речень і надфразових єдностей. Автоматизація теж відбувається у письмовій та усній формах. Результатом опрацювання ГС на цьому етапі є побудова/формування мовленнєвих стереотипів. На стереотипному етапі важливо зменшити вплив інтерференції від попередньо засвоєних мов шляхом представлення можливих варіантів позитивного переносу, які б полегшили та сприяли кращому та швидшому засвоєнню нових ГС [146, с. 69].

Варіативний етап – це етап автоматизації нових ГС на рівні тексту в діалогічному, монологічному мовленні та різних формах письма. Результатом варіативного етапу має стати закріплення граматичних знань і формування стійких навичок. Цей етап передбачає автоматизацію вживання нових ГС у різних контекстах, розвиток граматичної усвідомленості і виконання евристичних та творчих завдань, що виносяться на СР студентів [146, с. 69].

Наступний етап нашого дослідження – обґрунтування підсистеми вправ для формування ПГК з АМ як ІМ2 у процесі СР. Запропонована підсистема вправ складається із трьох груп вправ, і кожна група відповідає одному з етапів засвоєння ПГК і містить, у свою чергу, підгрупи вправ (див. рис 2.1).

Група 1 – група вправ на ознайомлення, ідентифікацію та диференціацію ГС у говорінні та письмі. Перша група вправ містить некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, повністю керовані вправи.

Група 2 – група вправ на автоматизацію вживання ГС на рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності у говорінні та письмі. Оскільки АМ є мовою аналітичного типу, ГС, які автоматизуються, можуть реалізовуватися на рівнях словоформи, словосполучення, фрази, речення, надфразової єдності. Тому, у всіх підгрупах вправ цієї групи передбачаються рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності для автоматизації вживання ГС. Зазначена група повинна забезпечити реалізацію позитивного переносу та попередження впливу інтерференції з боку РМ та ІМ1. З

цією метою застосовуються некомунікативні, умовно-комунікативні, рецептивно-репродуктивні вправи з частковим керуванням.



Рис. 2.1 Підсистема вправ для формування ПК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ

Група 3 – група вправ для автоматизації вживання ГС на рівні тексту у різних комунікативних ситуаціях. Завданням зазначеної групи вправ є автоматизація нових ГС на рівні тексту в діалогічному, монологічному мовленні та різних формах письма. Ця група вправ включає умовно-комунікативні, комунікативні, репродуктивні та продуктивні вправи з мінімальним керуванням.

При розробці підсистеми вправ, окрім видів вправ, запропонованих Н. К. Скляренко [94, с. 152], ми врахували погляди І. П. Задорожної [44, с. 291–293] на типи вправ для СР. При розробці вправ ми керувалися низкою джерел [82; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 253; 254; 255; 256; 258].

Наведемо приклади вправ з кожної групи вправ для формування репродуктивних граматичних навичок у процесі СР.

Група 1 – вправи на ознайомлення, ідентифікацію та диференціацію ГС.

Приклад 1, група 1, підгрупа 1.1:

Мета: ознайомлення з ГС *the Present Perfect Tense* та її значенням у зіставленні зі структурою *Perfekt*.

Вид: ознайомлення з новою ГС та порівняння її зі структурою у НМ.

Спосіб виконання: індивідуально.

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль.

Завдання: *a) Read the sentences, underline the Present Perfect Tense structures and their German equivalents as in the example.*

Pay attention! *The Present Perfect Tense* structure is similar in form to the German *Perfekt* structure: *have/has + past participle*. However, the word order in English sentences with perfect tenses differs from German ones. In German, past participles tend to come at the end of the sentence.

1. She <u>has spoken</u> to her boss. He knows the news.	1. Sie <u>hat</u> mit ihrem Chef <u>gesprachen</u> . Er kennt die Nachrichten.
2. I have not paid the bill. I cannot leave now.	2. Ich habe die Rechnung nicht bezahlt. Ich kann jetzt nicht gehen.
3. Jim has found a new job. He is busy now.	3. Jim hat eine neue Arbeit gefunden. Er ist jetzt beschäftigt.
4. We have bought a new flat. We can move to a new flat now.	4. Wir haben eine neue Wohnung gekauft. Wir können jetzt in eine neue Wohnung ziehen.
5. I have drunk coffee today. I have at least a cup a day.	5. Ich habe heute Kaffee getrunken. Ich habe mindestens eine Tasse pro Tag.
6. He has learnt new words. He knows them.	6. Er hat neue Wörter gelernt. Er kennt sie.
7. We haven't done the shopping. The fridge is empty.	7. Wir haben die Einkäufe nicht gemacht. Der Kühlschrank ist leer.
8. Has Bill lost weight? I don't recognise him.	8. Hat Bill abgenommen? Ich erkenne ihn nicht.

b) Speak about the actions which have recently finished, and the result is visible in the present. Use the following phrases.

Example: I have read two letters by ten o'clock. There is one more letter left to read.

<i>read the letter</i>	make the bed
buy new clothes	paint the walls
break one's leg	hurt the knee
feed the dog	help the neighbour
hear a noise	turn on the light

Приклад 2, група 1, підгрупа 1.1:

Мета: ознайомлення з вживанням *for* та *since* у зіставленні з відповідною ГС у НМ.

Вид: ознайомлення з новою ГС у зіставленні з відповідною ГС у НМ.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль.

Завдання: а) *Study the sentences in the table below. Notice the difference between the use of **since** and **for** in English and **seit** in German. Continue the sentences given below the table.*

Pay attention! We use *the Present Perfect Tense or Present Perfect Continuous Tense* to indicate the duration of an action.

Use **since** to show the start of a period.

Use **for** to show the lasting period.

In German, **seit** is used in both cases.

	<i>Subject</i>	<i>Predicate</i>	<i>Object</i>	<i>Adverbial modifier</i>
English	John	HAS KNOWN	him	SINCE childhood. (Zeitpunkt)
German	John KENNT ihn SEIT seiner Kindheit. (Zeitpunkt)			
English	John	HAS KNOWN	him	FOR five years. (Zeitspanne)
German	John KENNT ihn SEIT fünf Jahren. (Zeitspanne)			
English	We	HAVE BEEN CLEANING	the house	SINCE 9 o'clock. (Zeitpunkt)
German	Wir PUTZEN das Haus SEIT 9 Uhr. (Zeitpunkt)			
English	We	HAVE BEEN CLEANING	the house	FOR five hours. (Zeitspanne)
German	Wir PUTZEN das Haus SEIT fünf Stunden. (Zeitspanne)			

1. a) We haven't seen each other since...
b) We haven't seen each other for...
2. a) Have you been waiting for ...?
b) Have you been waiting since ...?
3. a) Have your mother been working as a teacher since...?
b) Have your mother been working as a teacher for...?
4. a) It has been raining for ...
b) It has been raining since ...
5. a) Jack has been writing e-mails since ...
b) Jack has been writing e-mails for ...
6. a) Mary hasn't visited her parents since...
b) Mary hasn't visited her parents for ...

Приклад 3, група 1, підгрупа 1.2:

Мета: формування вміння ідентифікувати та диференціювати ГС *the Past Simple Tense* та *the Present Perfect Tense* в усному мовленні.

Вид: вибір правильної відповіді, розширення речення.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Read the sentences and decide which of them shows that something happened last week and which of them shows that the action is connected with the present. Tick the correct answer. Explain your choice and continue each sentence adding necessary adverbial modifiers as in the example.*

Pay attention! In English, *the Present Perfect Tense* shows that the action began at an unstated time in the past and lasted until the present moment. On the other hand, *the Past Simple Tense* shows that the action happened at a definite time in the past.

Example:

1. *They did a lot of exercises last Monday.*
2. *We have done a lot of exercises so far.*

	In the past	Before now
1. <i>They did a lot of excercises.</i>	✓	
2. <i>We have done a lot of excercises.</i>		✓
3. Granny has made our favourite meal.		
4. He made us a nice dessert.		
5. Tommy sang in a local church choir.		
6. We have sung four songs.		
7. Sandy has played in every match.		
8. Jim played tennis.		
9. Tony studied Law at university.		
10. George has studied this important letter carefully.		

Приклад 4, група 1, підгрупа 1.2 [146, с. 71]:

Мета: формування вміння ідентифікувати та диференціювати ГС *to be going to* у діалогічному мовленні.

Вид: підстановка у задану модель.

Спосіб виконання: індивідуально/ у парах.

Вид СР: позааудиторна.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Jane and George have some plans for their summer holidays.*

a) *Look at prompts in the table, ask and answer questions using **to be going to**, as in the example.* b) *Work in pairs Look at the prompts in the table, and ask each other questions about your plans for the summer holidays, as in the example.*

Pay attention! In English the structure *to be going to* is used to express future actions.

Example:

- *Is Jane going to travel by car?*
- *No, she isn't. She is going to travel by plane.*

- *Is George going to travel by car?*

- *Yes, he is.*

	<i>Jane</i>	<i>George</i>	<i>You</i>	<i>Your partner</i>
1. go abroad	+			
travel in his own country		+		
2. travel by car		+		
travel by plane	+			
3. bring swimming costume	+			
bring hiking boots		+		
4. go with friends	+			
go with his family		+		
5. stay at a hotel	+			
go camping		+		
6. swim in the sea	+			
go for a walk in the countryside		+		

Приклад 5, група 1, підгрупа 1.3:

Мета: ідентифікація структури *the Present Perfect Tense* в письмі.

Вид: розкриття дужок та утворення ГС *the Present Perfect Tense*.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Listen to the dialogue. Pay attention to the Present Perfect Tense.*

Complete the sentences with the Present Perfect Tense forms after listening.

Pay attention! *The Present Perfect Tense* structure is similar in form to the German *Perfekt* structure: *have/has + past participle*. However, the word order in English sentences with perfect tenses differs from German ones. In German, past participles tend to come at the end of the sentence.

1. I _____ (think about) mountain climbing.
2. I _____ (hear) that it's very dangerous.
3. Many people _____ (die) while trying to reach the top.
4. _____ you _____ (ever have) any experience in mountain climbing?
5. I _____ (just start) a course in rock climbing at my gym.
6. I _____ (never be) interested in risky activities.
7. I _____ (just start) a book about an expedition on Mount Everest.
8. _____ you _____ (ever hear) of it? – No, I _____.
9. I _____ (not finish) it yet.
10. Lately I _____ (not have) much time to read because of school.

Приклад 6, група 1, підгрупа 1.3:

Мета: ідентифікація структури *the Present Perfect Tense* в письмі, розвиток граматичної усвідомленості за допомогою порівняння вживання часових форм у АМ та НМ, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: автоматизація нових ГС за допомогою розпізнавання, перекладу, рефлексії, утворення питальних речень.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально і в парах

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: a) *Read the text in English, pay attention to the Present Perfect Tense forms given in bold. Read the German translation of the text. Compare tense forms used in both texts.*

b) *Work in pairs, explain the usage of the Present Perfect Tense forms.*

c) *Put questions to the sentences with the verb forms given in bold, write them down.*

Pay attention! *The Present Perfect Tense* structure is similar in form to the German *Perfekt* structure: *have/has + past participle*. However, the word order in English sentences with perfect tenses differs from German ones. In German, past participles tend to come at the end of the sentence. Notice the connection of *The Present Perfect Tense* with recent actions.

<p>Bill and Mary got married three years ago. They have known each other since they were at school. Last year they moved to England. Since then their life has changed. They have bought a new house. Bill has a new job. Mary writes short stories for a local magazine. She has already written 10 stories. They like travelling a lot. They have been to Italy and France and have seen many interesting places. They have never been to Greece and this is their next destination. So, they have already booked a flight to Athens. Bill and Mary enjoy their new life.</p>	<p>Bill und Mary haben vor drei Jahren geheiratet. Sie kennen sich seit ihrer Schulzeit. Letztes Jahr sind sie nach England gezogen. Seitdem hat sich ihr Leben verändert. Sie haben ein neues Haus gekauft. Bill hat eine neue Arbeit. Mary schreibt Kurzgeschichten für eine lokale Zeitschrift. Sie hat bereits 10 Geschichten geschrieben. Sie reisen sehr gern. Sie waren in Italien und Frankreich und haben viele interessante Orte gesehen. Sie waren noch nie in Griechenland und dies ist ihr nächstes Reiseziel. Sie haben also bereits einen Flug nach Athen gebucht. Bill und Mary genießen ihr neues Leben.</p>
---	---

**Група 2 – вправи на автоматизацію вживання ГС на рівні
словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності.**

Приклад 7, група 2, підгрупа 2.1:

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання часових форм *the Present Perfect Tense* та *the Past Simple Tense* у діалогічному мовленні, розвиток граматичної усвідомленості з метою запобігання інтерференції.

Вид: складання діалогу із вживанням нових ГС

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: в парах.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *A song has just won a prize. You are a journalist, and you are interviewing the star, Violet, for your magazine. Fill in the gaps using the verbs in brackets in the Present Perfect Tense or the Past Simple Tense. In pairs, act out a dialogue.*

Pay attention! In English *the Present Perfect Tense* shows that the action began at the unstated time in the past and continues until the present moment. It is also used to show the result of an action which is visible in the present. *The Past Simple Tense* is used to speak about the actions which finished at a definite time in the past.

Student A	Student B
How long _____ (know) your producer?	We _____ (meet) two years ago.
And when _____ (you/decide) to record a song together?	We _____ (begin) recording immediately.
What kind of work _____ (it/be)?	It was hard work, and six months ago we _____ (run) out of money.
What actions _____ (you/take) then?	We _____ (have) to borrow a hundred thousand dollars and of course, we _____ (not pay) it all back yet.
But now your song _____ (win) this prize, all your problems _____ (disappear).	Yes, they have.
And _____ (you/plan) your next song yet?	We want to release an album soon, but we still _____ (not choose) the songs. Lots of people _____ (help) us this year and we want to thank everyone.

Приклад 8, група 2, підгрупа 2.1:

Мета: запобігання інтерференції при автоматизації вживання часових форм *the Past Simple Tense* та *the Past Continuous Tense* у монологічному мовленні, розвиток граматичної усвідомленості з метою пошуку шляхів позитивного переносу.

Вид: розкриття дужок, переказ прочитаного.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль.

Завдання: a) Read the article about the expedition of Luis and Clark. Pay attention to the use of the Past Simple Tense and the Past Continuous Tense. b) Fill in the gaps with the correct tense forms of the verbs given in the brackets. c) Retell the story using the following sentences.

Pay attention! In English, we use the structure *was/were* + *V_{ing}* to show that the action was in progress at a specific time in the past.

We use *the Past Simple Tense* in one clause and *the Past Continuous Tense* in another clause to show the relationship of a longer past action to a shorter past action.

The Past Simple Tense is used for the shorter action.

The Past Continuous Tense is used with the longer action.

When is used with the shorter action.

While or **as** is used with the longer action.

There is no equivalent of the Past Continuous Tense in German or in Ukrainian.

STUDY TIPS

1. Compare your use of the Past Continuous Tense with the samples in the text.
2. Translate the sentences with the Past Continuous Tense into German and Ukrainian.
3. Make assumptions about how the Past Continuous Tense can be rendered in German and Ukrainian.
4. Write down your conclusions.

1. At the beginning of the nineteenth century, most Americans _____ (live) east of the Mississippi River.
2. President Jefferson _____ (hope) to create a country that went from sea to sea.
3. He _____ (appoint) Lewis and his friend William Clark to lead a dangerous expedition to the Northwest, through rivers and over the Rocky Mountains.
4. The expedition _____ (leave) St. Louis in May, 1804.
5. While they _____ (cross) the continent, they _____ (meet) some Indian tribes who were helpful. But they also met some who were hostile.

6. By the time the expedition reached North Dakota, winter _____ (approach).
7. They _____ (need) to wait until spring to cross the Rocky Mountains.
8. While they were traveling, they _____ (face) many hardships. Several times, while they _____ (sleep), their horses were stolen.
9. In November, 1805, they finally _____ (make) it to the Pacific.
10. When they _____ (return) to St. Louis, the people of St. Louis _____ (wait) to greet them.

Приклад 9, група 2, підгрупа 2.2:

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *for* та *since* зі структурами *the Present Perfect* та *the Present Perfect Continuous* у зіставленні з відповідними ГС у НМ.

Вид: переклад речень з НМ на АМ, порівняння вживання *for* та *since* у АМ із *seit* у НМ.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль.

Завдання: *Translate the following sentences into English and put them into appropriate columns.*

Pay attention! We use *The Present Perfect* or *the Present Perfect Continuous* to say how long something has been happening.

Use *since* to show the start of a period.

Use *for* to show the lasting period.

In German *seit* is used in both cases.

1. Ich bin seit 7 Uhr hier.
2. Ich habe diese Tasche seit vier Jahren.
3. Ich habe diese Armbanduhr, seit ich 17 war.
4. Hans und Johan kennen sich seit ihrem dreizehnten Lebensjahr.
5. Er wohnt seit über fünf Monaten dort.
6. Die Kinder haben seit einer Woche keine Computerspiele mehr gespielt.

7. John lebt seit seinem Schulabschluss in Deutschland.
8. Meine Nachbarn leben seit einem Jahr in unserer Stadt.
9. Mein Vater ist seit fünf Jahren der Schulleiter dieser Schule.
10. Seit ich ins Dorf gezogen bin, fühle ich mich glücklicher.

SINCE	FOR
<i>1. I have been here since 7 o'clock.</i>	<i>2. I have had this bag for four years.</i>
<i>3. I have had this watch since I was 17.</i>	<i>5. He has lived there for over five months.</i>
<i>4. Hans and Johan have known each other since they were thirteen.</i>	<i>6. The children haven't played any computer games for a week.</i>
<i>7. John has lived in Germany since he left school.</i>	<i>8. My neighbours have been living in our town for a year.</i>
<i>10. Since I moved to the village, I feel happier.</i>	<i>9. My father has been the principal of this school for five years.</i>

Приклад 10, група 2, підгрупа 2.2 [146, с. 71]:

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання певних часових форм, розвиток граматичної усвідомленості за допомогою порівняння мов, розвиток рефлексивних умінь з метою запобігання інтерференції.

Вид: вживання нових ГС за допомогою перекладу.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: а) *Use the Present Simple or Present Continuous Tenses to translate the following sentences into English. Pay attention to the situations when the Present Continuous Tense is used. Note the differences in tense forms in German and English.*

Pay attention! There is the difference between German and English:

The Present Continuous Tense shows the continuation of an action for a certain period of time. There is no such tense form in German.

The Present Simple Tense shows repeated actions, facts or states.

1. Er spielt gerade Klavier.
2. Tomas und Marie trinken gerade Tee.
3. Was machst du heute am Abend?
4. Wohin geht er jetzt?
5. Jetzt liest Die Großmutter ein Buch und ihr Enkel spielt Fußball.
6. Katerina möchte in England studieren, also lernt sie Englisch.
7. Sieh! Es regnet.
8. Hör zu! Sie singt im Garten.
9. Sabine ist müde, sie geht jetzt ins Bett.
10. Hans liest gern, also liest er gerade ein interessantes Buch.
11. Sie arbeitet jetzt nicht, sie sucht nach ihrem Bruder.
12. Gehen sie heute Abend ins Theater? – Nein. Wir gehen nicht ins Theater, wir besuchen unsere Tante.

b) Fill in the table. Label the situations the groups of sentences with the *Present Continuous Tense* represent.

Sentence number	Types of use
1, 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11	Actions happening at the moment of speaking
3, 12	Planned actions
6, 10	Actions happening in a period around now, but not actually at the moment of speaking

Приклад 11, група 2, підгрупа 2.3:

Мета: автоматизація вміння вживати ГС пасивного стану АМ у монологічному мовленні.

Вид: утворення речень та побудова розповіді.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль.

Завдання: *You have bought an old house, it is under restoration. You hope to move into this house by September. Use the prompts below, make sentences using passive tense forms. Then speak about how the house is being restored.*

windows / replaced / already

old doors / remove / yesterday

new doors / fit / at the moment

electricity / renew / tomorrow

heating system / install / next week

walls / paint / by July

new furniture / deliver / by August

new carpet / lay / before installing the furniture

outside the house / clean / today

backyard / refresh / at this time

Приклад 12, група 2, підгрупа 2.3:

Мета: автоматизація вміння вживати ГС пасивного стану АМ у діалогічному мовленні.

Вид: розкривання дужок, складання діалогу із вживанням нових ГС .

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: в парах.

Контроль: викладач, самоконтроль.

Завдання: а) *Talk to your friend about computer-animated movies. Fill in the gaps with the Passive Voice of the verbs in brackets. In pairs, act out a dialogue.*

Pay attention!

We use **warden** + **past participle** in German to express the Passive Voice.

In English, **to be** + **past participle** is used for the Passive Voice.

A: What is your favourite computer-animated movie? You have probably seen some great computer-animated movies.

B: Yes, I have seen Toy Story, Ice Age, Wall-E, and more. However, my favourite computer-animated movies are Shrek and Despicable Me. How _____ (do) animation before computers were invented?

A: Well, early animations _____ (create) by hand. Every picture _____ (draw) separately. After that, all the pictures _____ (photograph), one at a time.

B: Hundreds or even thousands of photographs _____ (need) to make a short film.

A: Then sound and music _____ (add) to the animated films.

B: Which film was the first computer animated?

A: Toy Story, I guess. It came out in 1995. Computer animation _____ (use) also for special effects in movies such as Avatar and Transformers.

B: I've read about computer animation used in these films. An image _____ (put) on the computer and quickly _____ (replace) by a similar image with a small change.

A: The work can _____ (do) much faster on the computer.

B: In fact, a simple animation can _____ (create) by anyone with a home computer and special software.

Приклад 13, група 2, підгрупа 2.4:

Мета: автоматизація вживання структури *the Present Perfect Tense* та *the Present Perfect Continuous Tense* в письмі.

Вид: утворення запитання в часових формах *the Present Perfect Tense* та *the Present Perfect Continuous Tense*.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Put questions to the following answers.*

Pay attention! The word order in interrogative sentences is inverted.
Place the auxiliary verb before the subject.

1. *Have you been on vacation this year?*

No, I haven't been on vacation for two years.

2. _____ to France?

Yes, I have. I have visited Paris twice.

3. _____ the new words yet?

No, I haven't learned them yet. I cannot remember them all.

4. _____ the latest book by Stephen King?

No, I haven't read it yet.

5. Whom _____ in the street?

I haven't seen anybody there.

6. How long _____ Medicine?

Josh has been studying Medicine for three years.

7. You are sweating. _____ a bicycle?

No, I have been doing my morning exercises.

8. _____ Joana today?

No, I haven't seen her since last week.

9. _____ a horse before?

No, this is the first time Maria has ridden a horse.

10. John doesn't seem to play tennis well. _____ tennis before?

No, this is the first time John has played tennis.

Приклад 14, група 2, підгрупа 2.4:

Мета: автоматизація вживання часових форм, розвиток граматичної усвідомленості.

Вид: автоматизація нових ГС.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Correct the mistakes in the word order of verb forms. Make all the necessary changes and additions to make a complete letter.*

Pay attention!

In English, we have a strict word order in declarative sentences: subject – predicate – object. In German sentences the subject and predicate are inverted, if the subject of a main clause is preceded by any part of speech other than a conjunction. Infinitives and past participles tend to come at the ends of clauses in German.

Dear Paul,

You will surprised be to find out where I am writing from. At the moment, sitting I am on a bench on the bank of the Dniester River! The air smells fantastic, and it is clear

and fresh. I have here for five days now been staying, and I expect five more to stay as I fall in love with the place. Usually, sleep I till 7:00 o'clock, and every morning go I in the nearby forest before breakfast for a walk. In the afternoon go I in the river for a swim. The hotel's owner has me just told that I a boat trip in the afternoon have can. My vacation is better and better becoming as the days go by. Well, I think I have you enough told. I have been writing here for half an hour, and now have I to go on my boat trip.

See you,

Mary

Група 3 – вправи на автоматизацію вживання ГС на рівні тексту.

Приклад 15, група 3, підгрупа 3.1:

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals* у певному контексті у говорінні, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова діалогу з використанням певних ГС.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: *In pairs act out a dialogue.*

Pay attention! Use Type II Conditionals or *wish + the Past Simple/ the Past Continuous* to say something that you would like to be different in the present.

Use Type III Conditionals or *wish + the Past Perfect* to express regret for things that happened or did not happen in the past.

Situation

Student A

You are a student at university. Ask your fellow student about his or her last summer holidays. Discuss the plans you had, which of them became real and which did not happen. Express your regrets about the things that could have happened, but they did not. Talk about your hopes for the future, and possible events that are likely to happen next summer.

Student B

You are a student at university. Tell your fellow student about your last summer holidays. Discuss the plans you had, which of them became real and which did not

happen. Express your regrets about the things that could have happened, but they did not. Talk about your hopes for the future, and possible events that are likely to happen next summer.

Приклад 16, група 3, підгрупа 3.1:

Мета: автоматизація вживання артиклів у певному контексті у говорінні, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова описів або історій з використанням певних ГС.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Вид СР: позааудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: *You recently went on holiday to Egypt. You visited different places and bought some souvenirs. Use the prompts below and speak about what you did. Use **a, an, some or the** where necessary.*

Pay attention! We do not use *articles* with proper nouns, but we use *the definite article* with the names of the rivers, names of museums, extraordinary works of art or architecture. We do not use *the indefinite article* with uncountable nouns.

go / River Nile

have / boat trip

taste / mango

taste / local food

take photos / Great Pyramid

look round / Cairo

go on / tour / Temple of Luxor

buy / wooden jewelry box

bring / baklava

Приклад 17, група 3, підгрупа 3.2 [146, с. 72]:

Мета: автоматизація вживання ГС *used to* у певному контексті у письмі, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова описів або історій з використанням певних ГС.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: a) *Choose the photo of one of your relatives or close friends ten years ago and the current photo. Compare the way he or she used to look and how he or she looks nowadays, what he or she used to do ten years ago and does now, where he or she used to live and lives now, what his or her eating habits used to be and what are they now, how he or she used to spend his or her free time and does it now. Write a composition about your relative or friend using the **used to + infinitive** structure.*

b) *Analyze the errors and their causes after writing the composition.*

Pay attention! In English *used to + infinitive* structure is used to express past habits or states. Use *The Past Simple*, and not *used to*, for actions which happened at a definite time in the past.

Приклад 18, група 3, підгрупа 3.2:

Мета: формування знань про вживання ГС the Present Perfect Tense у певному контексті, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова історій з використанням ГС the Present Perfect Tense.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально і в парах.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: *You are travelling around Europe. Write a letter to your friend using the Present Perfect Tense. Tell him or her where you have been, what you have seen and done.*

a) *Answer the following questions before writing:*

1. What country are you in today?
2. How many countries have you visited so far?
3. What places have you visited?
4. What have you seen and done?
5. Have you tried any local food?

6. What has surprised you the most?

b) *Use your answers and complete the letter.*

Dear _____,

I'm writing to you from _____. I'm on a tour around Europe.

This is the seventh day of my journey. _____

Truly yours,

c) *Analyze the errors and their causes after writing the letter.*

Отже, ми розробили підсистему вправ для формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Запропонована підсистема вправ складається з трьох груп вправ і охоплює три етапи формування ПГК: підготовчий, стереотипний та варіативний.

Формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ за допомогою розробленої нами підсистеми вправ, її реалізація і функціонування можливі за умов організації навчального процесу з у вигляді моделі, до опису якої ми перейдемо у наступному підрозділі.

2.3. Модель організації процесу формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької

Психолінгвістичні та методичні передумови формування ПГК з АМ як ІМ2, психолого-педагогічні аспекти організації СР майбутніх учителів з формування ПГК з ІМ2, структура і зміст ПГК, відібраний граматичний матеріал та розроблена нами підсистема вправ є підставою для створення моделі організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

При розробці моделі враховувалися аудиторна СР та позааудиторна СР з навчання ІМ2, фактори типу управління викладачем СР студентів та рівня автономії здобувачів вищої освіти, фактори можливостей залучення елементів змішаного навчання.

Поняття «модель» трактується як схема, яка використовується для пояснення якогось явища або процесу [98, с. 443]. Використовуючи поняття моделі організації навчального процесу, запропоноване Н. П. Волковою, розуміємо модель навчання як схематичну репрезентацію усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність освітнього процесу [15, с. 10]. Тракуємо модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ як узагальнене і наочно представлене уявлення про організацію взаємодії викладача та студентів для досягнення конкретних цілей формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Запропонована нами модель повинна містити такі способи організації навчання граматики ІМ2, які забезпечать ефективно і оптимальне формування ПГК майбутніх учителів з ІМ2 у процесі СР.

Серед останніх наукових розробок у методиці навчання ІМ можемо назвати модель організації процесу інтегрованого навчання для формування ГК в усному мовленні у майбутніх учителів АМ як ІМ2, розроблену Л. К. Орловською [74, с. 133-140]. О. І. Вовк запропонувала модель інтегрованого навчання для формування англomовної ГК у студентів-першокурсників в умовах інтенсивного навчання [14, с. 130-139]. У сфері навчання ІМ2 А. О. Андрущенко розробила модель формування ГК майбутніх філологів з французької мови як ІМ2 [1, с. 103-114]; А. О. Анісімова представила модель організації процесу формування граматичних навичок говоріння НМ після АМ [2, с. 120-131]; Н. П. Жовтук запропонувала модель організації процесу формування у майбутніх учителів англomовної лексичної компетентності в говорінні (АМ після НМ) [40, с. 117-125]; В. А. Миськів розробила модель організації навчального процесу для формування ГК майбутніх філологів, які вивчають АМ після НМ, спрямованого на попередження та подолання граматичної інтерференції [66, с. 96-108]; М. М. Прокопчук створила модель формування мовних компетентностей в учнів основної школи в процесі навчання АМ на базі НМ [84, с. 123-132].

Створення моделі передбачає врахування таких компонентів навчального процесу, як мета навчання, суб'єкти навчання, ступінь навчання, навчальна

дисципліна, в межах якої розроблена модель, поетапність організації навчального процесу, засоби навчання, контроль результатів навчання та особливості реалізації розробленої моделі в умовах кредитно-модульної системи навчання [74, с. 134; 99, с. 129].

Розглянемо детальніше кожен із запропонованих компонентів навчального процесу. З огляду на проблематику нашого дослідження, метою навчання майбутніх учителів ІМ, які вивчають АМ як ІМ2, у нашому випадку є формування репродуктивних граматичних навичок АМ у процесі СР, що передбачає оволодіння студентами граматичними знаннями та їх використання в говорінні та письмі під час аудиторних занять і СР на основі розвитку навчальної автономії студентів та навчально-стратегічної компетентності.

Суб'єктами навчання виступають здобувачі вищої освіти спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (німецька)), які вивчають АМ як ІМ2 після НМ третій рік та по завершенню курсу отримують зазвичай кваліфікацію вчитель НМ і ІМ2 та зарубіжної літератури.

Засобом навчання та формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ виступає обґрунтована нами підсистема вправ. Групи вправ відповідають етапам формування ПГК у процесі СР. Модель організації процесу формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ забезпечує поетапне формування ПГК у процесі СР відповідно до визначених нами етапів.

Ефективність формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ залежить від організації та забезпечення контролю результатів навчальної діяльності студентів з оволодіння граматиною АМ. Зупинимось детальніше на організації контролю рівня сформованості граматичних навичок у говорінні та письмі при навчанні АМ як ІМ2.

Загалом контроль у навчанні ІМ розглядається як оцінювання рівня володіння мовою користувачем [41, с. 177]. Метою контролю є визначення та оцінювання рівня сформованості складових іншомовної комунікативної компетентності: мовленнєвих компетентностей, лінгвосоціокультурної компетентності, мовних компетентностей і навчально-стратегічної компетентності

[64, с. 155]. У рамках нашого дослідження трактуємо контроль як процес визначення рівня сформованості ГК у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, якого студенти досягли на певному етапі оволодіння граматичним матеріалом та застосування цього матеріалу [28, с. 56].

Проблема комплексного контролю рівня сформованості англomовної ГК майбутніх філологів з урахуванням комунікативно-орієнтованого підходу висвітлена у дослідженні В. В. Осідак [75].

Згідно з твердженням В. В. Осідак, контроль рівня сформованості ГК дозволяє вести моніторинг кількісних показників якості процесу навчання граматики, виокремити ефективні методи та засоби навчання граматики, активізувати граматичні знання та навички в іншомовному спілкуванні, виявити недоліки у процесі оволодіння граматиною АМ, а також прогнозувати шляхи успішного оволодіння граматичними знаннями та навичками [75, с. 47].

У методиці навчання ІМ відповідно до етапів процесу навчання виділяють попередній, поточний, рубіжний або модульний, семестровий та підсумковий контроль [44; 64]. Відповідно до спрямованості розрізняють контроль з боку викладача та контроль, який здійснюється студентом, який, у свою чергу, передбачає взаємоконтроль, самоконтроль та самокорекцію [65, с. 271].

Контроль може реалізуватися у формах індивідуального, фронтального, групового та парного контролю. За способом оформлення відповіді контроль може бути усний та письмовий [64, с. 167-168].

Інтерпретуючи ідеї В. В. Осідак щодо видів контролю при формуванні англomовної ГК [75, с. 56], вважаємо, що контроль рівня сформованості ПГК майбутніх учителів у процесі СР при вивченні АМ як ІМ2 має реалізуватися за допомогою поточного, рубіжного (тематичного) та підсумкового видів контролю.

Поточний контроль, як стверджує В. В. Осідак, посідає провідне місце в системі комплексного контролю рівня сформованості англomовної ГК студентів [75, с. 55]. Завдяки поточному контролю відбувається коригування роботи студента щодо оволодіння граматичними операціями, які є компонентами граматичної навички. Цей вид контролю варто планувати як складову заняття, виконується він

безпосередньо з боку викладача [75, с. 55]. Поточний контроль може виконуватись і з боку студента як «поточний самоконтроль» [44, с. 297; 75, с. 56] для свідомої оцінки засвоєння операцій з ГС АМ та пошуку можливостей для позитивного переносу граматичних навичок з НМ. Завданням поточного самоконтролю є контроль засвоєння граматичного зразка студентом, виявлення причин помилок та їх корекція при виконанні завдання [75, с. 56].

Поточний контроль формування репродуктивних граматичних навичок може реалізовуватися в усному та писемному мовленні через фронтальні форми роботи, у роботі в групах та індивідуально. Наприклад, поточний контроль реалізується в роботі в парах на занятті під час демонстрації студентами діалогів відповідно до запропонованих комунікативних ситуацій, коли перевіряється вміння студентів оперувати певною ГС у репліках. Прикладом індивідуальної форми контролю є перевірка вживання ГС у монологічному мовленні студентів [28, с. 57].

Письмовий контроль з відстроченим контролем з боку викладача, що передбачає написання листа чи твору згідно з взірцем, також може здійснюватися індивідуально або у групах. Фронтальний письмовий контроль здійснюється при написанні студентами контрольних та тестових завдань [28, с. 57]. Тести з граматики АМ забезпечують вимірювання «здатності студентів розпізнавати і вживати саме ту ГС, яка чітко й економно передає зміст ситуації мовлення під час розв'язання типових комунікативних/тестових завдань у тестових та позатестових ситуаціях» [48, с. 46]. Завдання, що передбачають завершення речень, трансформацію, перефразування речень, переклад, перевіряють репродуктивні граматичні навички у письмі.

Для розвитку самоконтролю та реалізації самооцінювання студентів щодо відпрацювання певних ГС підходить виконання коротких тестів для самостійного опрацювання, які студент може виконати онлайн [203, с. 92]. Такі тести можна розробити, наприклад, за допомогою сервісу *Google Forms*. При виконанні цих тестів студент відразу отримує свою оцінку та може скористатися ключами-відповідями для самоперевірки [28, с. 57]. Вважаємо, що такі тести слід

використовувати для попереднього тренування виконання завдань, які у подальшому будуть передбачені у модульному або підсумковому контролі.

Суть взаємоконтролю при формуванні ПГК майбутніх учителів у процесі СР полягає у здійсненні контролю оволодіння англомовною ГК у продуктивних видах мовленнєвої діяльності самими студентами. Взаємоконтроль та взаємооцінювання реалізовується студентами за допомогою ключів, прослуховування усного мовлення один одного на занятті або зроблених студентами аудіо- та відеозаписів власного мовлення [8, с. 30-31]. Застосування взаємоконтролю сприяє розвитку в студентів механізму самоконтролю [44, с. 297].

Самоконтроль є свідомою оцінкою студентами результатів власної навчальної діяльності [44, с. 296].

Модульний та підсумковий контроль передбачають виконання спеціальних контрольних завдань або тестів і призначені для контролю засвоєння певного обсягу програмного матеріалу. На цих етапах студенти здійснюють відповідно «рубіжний самоконтроль» та «підсумковий самоконтроль» [8, с. 28; 44, с. 297].

В. В. Осідак виділяє «прогнозуючий самоконтроль» [75, с. 56], який авторка вважає найскладнішою формою самоконтролю, що дозволяє студентам вибудовувати та коригувати свою навчальну діяльність з оволодіння граматиною АМ [75, с. 56]. Розвиток такого виду самоконтролю є необхідним при навчанні ІМ2, оскільки студенти навчаються прогнозувати ймовірні труднощі, викликані інтерференцією НМ, виявляти причини помилок та попереджати їх виникнення.

Отже, належно організовані поточний, модульний та підсумковий види контролю дозволять викладачеві ефективно керувати навчальною діяльністю з формування ПГК студентів, а також розвинутий самоконтроль студентів сприятиме успішному засвоєнню ними граматики АМ у процесі СР.

Проаналізувавши навчальні плани Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка, констатуємо, що у 7-8 семестрах передбачено загалом 240 години на вивчення дисципліни «Друга іноземна мова (англійська)», 180 годин відводиться на аудиторну роботу, 60 годин на СР.

Згідно з робочою програмою навчальної дисципліни «Друга іноземна мова (англійська)» для 4 курсу [85] навчальний матеріал розподіляється в межах 4 змістових модулів. Із загальних 240 годин 4 години припадає на семестрові контролі. На один змістовий модуль припадає приблизно по 74 години у сьомому семестрі та 35 годин у восьмому семестрі, з них на аудиторну роботу відводиться приблизно 53 години в сьомому семестрі та приблизно 35 годин у восьмому семестрі, на СР по 21 годині на модуль в сьомому семестрі та 9 годин у восьмому семестрі.

Навчання дисципліни «Друга іноземна мова (англійська)» відбувається інтегровано, викладаються фонетичний, лексичний, граматичний аспекти у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Погоджуємося з думкою Ю. М. Кажан, що на кожен вид мовленнєвої діяльності приблизно припадає 25% часу ($100\% : 4 = 25\%$), а на формування кожної мовної компетентності у певному виді мовленнєвої діяльності – 8% часу ($25\% : 3 \approx 8\%$) [49, с. 169]. Попри те, що ми розглядаємо формування ГК у говорінні та письмі, воно відбувається взаємопов'язано з аудіюванням та читанням, тому вважаємо, що на формування ПГК є доцільно відвести третину часу. Тобто в одному модулі на формування ПГК має відводитися приблизно ≈ 18 годин аудиторної роботи та ≈ 7 годин СР у сьомому семестрі, ≈ 12 годин аудиторної роботи та 3 години СР у восьмому семестрі. Модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ є циклічною і передбачає 16 годин аудиторної роботи та 7 годин СР у 7 семестрі, 16 години аудиторної роботи та 4,5 години СР у 8 семестрі. Розподіл аудиторних годин та годин СР в межах одного циклу або опрацювання підтеми змістового модуля подано у таблиці 2.2.

Формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР здійснюється циклічно згідно з тематикою конкретного модуля. Підцикли співпадають з етапами оволодіння ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ та включають компонент контролю.

Перший підцикл відповідає підготовчому етапу, під час проходження якого студенти знайомляться з новими ГС та вчаться їх ідентифікувати та

диференціювати за допомогою зіставлення з ГС з НМ за визначеними диференціальними ознаками. При цьому демонструються можливі труднощі, які спричиняються інтерференцією. Студенти навчаються конструювати нові ГС на рівні словоформи, словосполучення, фрази/речення, а саме продукувати їх та використовувати нові ГС у мікродіалогах, шляхом реплікування та мікромонологах, у вигляді коротких усних висловлювань. Окрім цього студенти тренують використання нових ГС у письмі.

Таблиця 2.2

Розподіл навчального навантаження в межах одного циклу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ

Цикл										
	Підцикл 1	Підцикл 2				Підцикл 3				
Аудиторні заняття	ПЗ 1	ПЗ 2	ПЗ 3	ПЗ 4	ПЗ 5	ПЗ 6	ПЗ 7	ПЗ 8	ПЗ 9	
Загальна кількість годин	2 год. аудиторних занять 1 год. СР (7 семестр) 0,5 год. СР (8 семестр)	8 год. аудиторних занять 4 год. СР (7 семестр) 2 год. СР (8 семестр)				6 год. аудиторних занять 2 год. СР (7 семестр) 2 год. СР (8 семестр)				Рубіжний контроль / Модульний контроль
Кількість годин на оволодіння ПГК	≈0,66 год. аудиторної СР ≈0,33 год. позааудиторної СР (7 семестр) ≈0,17 год. позааудиторної СР (8 семестр)	≈2,66 год. аудиторної СР ≈1,33 год. позааудиторної СР (7 семестр) ≈0,66 год. позааудиторної СР (8 семестр)				≈2 год. аудиторної СР ≈0,66 год. позааудиторної СР (7 семестр) ≈0,66 год. позааудиторної СР (8 семестр)				
Групи вправ	1 група вправ	2 група вправ				3 група вправ				

Умовні скорочення до табл. 2.2: ПЗ – практичне заняття.

Запропонована модель повинна сприяти розвитку автономії студентів при опануванні граматиною АМ. Перший підцикл реалізує частково-залежну автономію з відносно гнучким управлінням процесом навчання з боку викладача.

Вправи підгрупи 1.1 виносяться на аудиторну СР. Метою аудиторної СР є формування вмінь аналізу ГС, проведення порівняння ГС в АМ та НМ. Вправи підгруп 1.2 та 1.3 виконуються студентами під час позааудиторної СР. Студенти навчаються ідентифікувати та диференціювати нові ГС, що створює підґрунтя для автоматизації ГС у наступному підциклі. Завданням першого підциклу є сформулювати уявлення студентів про ГС, яка вивчається, та самостійно визначитися з індивідуальними цілями щодо розвитку та формування ПГК, здійснити підбір навчальних стратегій для досягнення цих цілей.

Другий підцикл передбачає підвищення рівня автономії до умовно повної з гнучким типом управління з боку викладача.

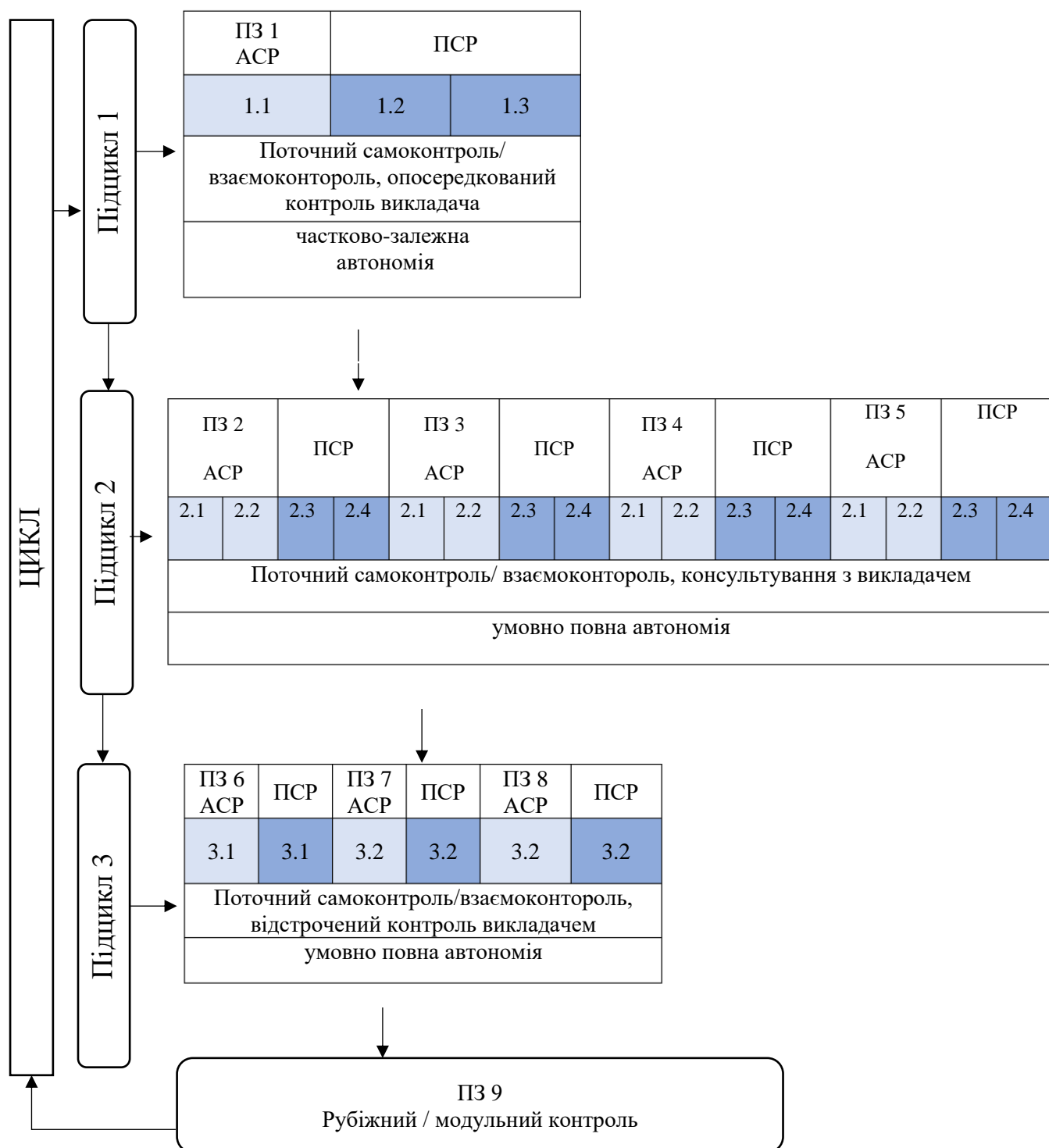
Підгрупи вправ 2.1 та 2.2 виконуються студентами під час аудиторної СР. Це дозволяє студентам отримати безпосередній зворотний зв'язок від викладача щодо результатів виконання ними вправ на автоматизацію граматичних навичок у говорінні та письмі.

Вправи підгруп 2.3 та 2.4 виконуються у позааудиторній СР, що створює можливості для вправління студентів та подальшої автоматизації опанованих у першому підциклі ГС.

Окрім цього, другим підциклом передбачається коригування студентами кінцевих цілей навчання відповідно до індивідуальних потреб, проведення самоаналізу, самоконтролю та консультування з викладачем щодо виявлених проблем.

Третій підцикл продукування та контролю співпадає з варіативним етапом та передбачає автоматизацію нових ГС на рівні тексту у різних комунікативних ситуаціях. Відбувається вдосконалення використання ГС, що вивчаються, через продукування діалогів та монологів, написання письмових завдань (листів, есе, історій, описів тощо).

У третьому підциклі передбачено подальшу реалізацію та розвиток умовно повної автономії з гнучким типом управління з боку викладача.



ПЗ – практичне заняття

АСР – аудиторна СР

ПСР – позааудиторна СР

☐ – АСР

☐ – ПСР

Рис. 2.2 Модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ

Студенти здійснюють самоконтроль або взаємоконтроль виконаних ними завдань з говоріння та письма. Викладач здійснює відстрочений контроль виконаних студентами завдань у процесі позааудиторної СР.

Вправам на автоматизацію репродуктивних граматичних навичок у письмі відводиться більше часу.

Завершується весь цикл певним видом контролю – рубіжним, якщо модуль ще триває, або модульним, якщо цикл припадає на завершення модуля.

Отже, в підрозділі запропоновано модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Модель передбачає цикл вивчення граматичної підтеми в межах модуля. Кожна граматична підтема вивчається у рамках запропонованого циклу, що, в свою чергу, реалізує поетапність формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, контроль за формуванням ПГК майбутніх учителів у процесі СР, як з боку викладача, так і з боку студентів у формі самоконтролю та взаємоконтролю.

Позааудиторна СР взаємопов'язана з аудиторною СР, оскільки є логічним продовженням аудиторної роботи загалом. Позааудиторна СР створює можливості для активізації опрацьованого граматичного матеріалу на аудиторних заняттях та розвиває автономію студентів.

Наступним етапом є експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Висновки до розділу 2

1. У результаті аналізу особливостей відбору навчального матеріалу для формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, одиницями відбору навчального матеріалу визначено ГС і тексти. ГС складають певні словоформи, словосполучення, фрази/речення. Обґрунтовано доцільність використання усних/письмових текстів, автентичних/адапованих носіями мови.

При відборі ГС для СР у процесі вивчення АМ після НМ слід враховувати критерії: нормативності, складності, відмінностей між АМ та НМ, вживаності, відповідності потребам спілкування.

Обґрунтовано, що відбір текстів для формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ передбачає критерії: автентичності, тематичності, інформативності, посильності та доступності, комунікативної спрямованості (функціональності) та варіативності.

2. При організації СР для формування ПГК необхідно враховувати дидактичні (свідомого навчання, наочності, активності, систематичності і послідовності, поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР) та методичні (автономії, комунікативності, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, домінувальної ролі вправ, автентичності, опори на першу ІМ, урахування РМ) принципи. Реалізація зазначених принципів сприятиме формуванню ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, а також розвитку автономії та самостійності студентів, створенню навчального середовища, яке найповнішою мірою враховує особливості оволодіння ІМ2.

3. Проаналізувавши описані у методиці навчання ІМ етапи формування граматичних навичок, нами виокремлено підготовчий, стереотипний і варіативний етапи формування ПГК. На підготовчому етапі студенти ознайомлюються з новими ГС, вивчають особливості їх утворення та вживання. Стереотипний етап забезпечує активізацію опрацьованих на підготовчому етапі ГС на рівні словоформ, словосполучень, фраз, речень і надфразових єдностей та формування мовленнєвих стереотипів. На варіативному етапі відбувається автоматизація нових ГС на рівні тексту в діалогічному, монологічному мовленні та письмі.

Розроблена підсистема вправ складається із трьох груп вправ, і кожна група відповідає одному з етапів оволодіння ПГК: 1) група вправ на ознайомлення ідентифікацію та диференціацію ГС; 2) група вправ на автоматизацію вживання ГС на рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності; 3) група вправ на автоматизацію вживання ГС на рівні тексту.

Перша група вправ на ознайомлення, ідентифікацію та диференціацію ГС складається з трьох підгруп. Завданням першої підгрупи вправ є ознайомити студентів з утворенням ГС та прикладами її вживання у порівнянні з подібними ГС в ІМ1. Друга підгрупа містить вправи на ідентифікацію та диференціацію нової ГС у монологічному та діалогічному мовленні, третя підгрупа – на ідентифікацію та диференціацію нової ГС у письмі.

Друга група вправ спрямована на активізацію вживання нової ГС на рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності та вправляння студентів у процесі говоріння та письма. Друга група вправ включає чотири підгрупи вправ: 1) вправи на забезпечення позитивного переносу та запобігання інтерференції в говорінні; 2) вправи на забезпечення позитивного переносу та запобігання інтерференції в письмі; 3) вправи на автоматизацію вживання ГС у говорінні; 4) вправи на автоматизацію вживання ГС у письмі.

Третя група вправ передбачає автоматизацію вживання ГС на рівні тексту. Ця група містить дві підгрупи вправ: 1) вправи на автоматизацію репродуктивних граматичних навичок у говорінні, 2) вправи на автоматизацію репродуктивних граматичних навичок у письмі.

4. Запропоновано модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, яка відображає взаємодію компонентів цього процесу. Особливістю розробленої моделі є циклічність організації процесу навчання граматики, що поєднує аудиторну СР та позааудиторну СР роботу студентів.

Запропонована модель забезпечує етапи формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, реалізує визначені нами дидактичні та методичні принципи формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, передбачає можливості для здійснення самоконтролю та взаємоконтролю.

Основні положення розділу висвітлено у публікаціях автора [27; 28; 146].

РОЗДІЛ 3.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИ НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПІСЛЯ НІМЕЦЬКОЇ У ПРОЦЕСІ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ

У розділі описано розробку та організацію експериментального навчання з використанням запропонованої нами методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, процедуру проведення експерименту, аналіз та інтерпретацію результатів проведеного експерименту; запропоновано методичні рекомендації щодо формування граматичної компетентності майбутніх учителів у говорінні та письмі у процесі СР з АМ як ІМ2.

3.1. Організація експериментального навчання

Описана методика формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР вимагає перевірки її ефективності за допомогою експериментального навчання в рамках проведення методичного експерименту.

Проаналізувавши сформульовані у науковій літературі положення [35; 51; 57; 64; 69; 91; 107; 110], під методичним експериментом розуміємо організовану навчальну діяльність, метою якої є вирішення методичної проблеми. Здійснення цієї навчальної діяльності відбувається протягом визначеного часового періоду відповідно до сформульованої гіпотези та розробленого плану навчання. Характерними для методичного експерименту є проведення вимірювання вихідного та заключного стану навченості студентів [35, с. 379-380; 51, с. 95; 57, с. 359].

Теоретичні положення методичного експерименту, напрацьовані у методичній науці, дозволяють схарактеризувати проведений нами експеримент як природний, вертикально-горизонтальний і відкритий [35, с. 385; 44, с. 317; 113, с. 343]. Експеримент характеризується як природний, оскільки проводився під час аудиторних занять та в процесі позааудиторної СР студентів у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка серед 36

студентів IV курсу напряму підготовки 6.020303 «Філологія. Мова і література (німецька)*» у лютому-травні 2018 року та лютому-травні 2019 року.

У лютому-квітні 2021 – 2023 років проведено наступний етап експерименту у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка серед 38 студентів IV курсу спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (німецька)).

Експеримент мав вертикальний характер, оскільки передбачав порівняння вихідного та заключного рівнів сформованості ПГК майбутніх учителів, а також горизонтальний рівень перевірки та порівняння запропонованих варіантів методики. У ході експерименту передбачалася можливість певних змін, що зумовлює відкритий його характер.

Проведення експерименту відбувається у визначеній послідовності, яка має наступні фази: 1) організація експериментального дослідження, 2) реалізація експерименту, 3) констатація результатів експериментального дослідження, 4) інтерпретація отриманих результатів [64, с. 48]. Врахувавши зазначену послідовність, при плануванні експерименту ми передбачили такі етапи:

1. Організація експерименту, а саме розробка гіпотези, визначення змісту експериментального навчання, розробка критеріїв оцінювання рівня сформованості ПГК, визначення експериментальних груп.

2. Проведення доекспериментального зрізу з метою визначення вихідного рівня ПГК студентів.

3. Проведення експериментального навчання, яке полягає у використанні запропонованої експериментальної методики, а саме виконання студентами підсистеми вправ для формування ПГК в межах запропонованої моделі.

4. Проведення післяекспериментального зрізу, який демонструє рівень сформованості ПГК після навчання за експериментальною методикою.

5. Констатування та інтерпретація результатів експериментального навчання.

Об'єктом дослідження в проведеному нами експерименті виступає процес формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ за допомогою розробленої підсистеми вправ (див. підрозділ 2.2).

Експеримент проводився з *метою* перевірки ефективності запропонованої методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, доведення дієвості розробленої нами підсистеми вправ та визначення більш оптимального варіанту використання цієї підсистеми.

Враховавши зазначену мету, послідовність та особливості проведення методичного експерименту, конкретизуємо наступні *завдання*:

1. Розробити критерії оцінювання рівня сформованості ПГК у студентів та матеріали для проведення експериментального навчання.
2. Провести доекспериментальний зріз з метою визначення вихідного рівня сформованості ПГК майбутніх учителів.
3. Здійснити експериментальне навчання на основі запропонованих нами двох варіантів експериментальної методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ з використанням розробленої нами підсистеми вправ.
4. Провести післяекспериментальний зріз для встановлення досягнутого рівня сформованості ПГК майбутніх учителів після навчання за розробленими варіантами експериментальної методики.
5. Проаналізувати та порівняти результати до- та післяекспериментального зрізів за допомогою методів математичної статистики.
6. Інтерпретувати отримані результати, перевірити висунуту гіпотезу та порівняти запропоновані два варіанти експериментальної методики формування ПГК на основі розробленої нами підсистеми вправ, визначити, який варіант є найефективнішим.
7. Сформулювати методичні рекомендації щодо методики формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ на основі зроблених висновків.

На підставі розглянутих нами теоретичних передумов формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, враховавши запропоновану нами модель та підсистему вправ, ми сформулювали *гіпотезу*: високого рівня сформованості ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ можна досягти за умов використання розробленої методики, яка

передбачає: 1) поетапне формування ГК в говорінні та письмі (підготовчий, стереотипний, варіативний етапи); 2) врахування можливостей для переносу знань, навичок, мовленнєвого та навчального досвіду студентів у першу чергу з ІМ1 і попередження відповідної інтерференції; 3) розвиток граматичної усвідомленості за допомогою завдань рефлексивного характеру та завдань, які сприяють формуванню навчально-стратегічної компетентності; 4) надання студентам більшої автономії на стереотипному та варіативному етапах формування ПГК у процесі СР при менш жорсткому управлінні викладачем.

Проведений нами експеримент включає наступні **неварійовані величини**:

- 1) кількість експериментальних груп (по 2 групи у кожній серії);
- 2) кількість студентів у групах (ЕГ-1 та ЕГ-2 по 10 чол., ЕГ-3 та ЕГ-4 по 8 чол.);
- 3) завдання доекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- 4) навчальний матеріал та підсистема вправ для формування ПГК;
- 5) тривалість експериментального навчання;
- 6) вихідний рівень сформованості ПГК у студентів експериментальних груп;
- 7) критерії оцінювання рівня сформованості ПГК;
- 8) експериментатор.

Варійованою величиною експерименту є рівень автономії студента у навчальній діяльності.

У *варіанті А* методики на підготовчому етапі формування ПГК здійснювався відносно гнучкий тип управління навчальною діяльністю студентів з частково-залежною автономією, коли студенти визначали індивідуальні цілі щодо розвитку ПГК, радячись з викладачем, опираючись на наявний досвід навчання та з урахуванням результатів доекспериментального зрізу. *Варіант А* методики передбачав використання на підготовчому етапі евристичних бесід про типологічні подібності, властиві певній ГС в АМ та НМ. Завданням такої бесіди було мотивувати студентів до здійснення порівняння граматичних систем АМ та НМ у процесі СР для пошуку можливостей для переносу та можливих випадків

інтерференції. На стереотипному та варіативному етапах формування ПГК у процесі СР збільшувався рівень автономії студентів, реалізовувалася умовно-повна автономія та гнучкий тип управління з боку викладача. Студентам надавалася можливість спільно з викладачем обговорити та обрати тематику, види та форми навчальної діяльності. Зворотний зв'язок від викладача полягав у спрямуванні СР студентів у руслі вимог навчальної програми та виправленні помилок після виконання студентами усних чи письмових завдань. Контроль розуміння основного матеріалу здійснювався викладачем на аудиторних заняттях. Студенти забезпечувалися вправами, які супроводжувалися ключами для здійснення самоконтролю. Продуковані діалоги та монологи студенти представляли на аудиторних заняттях або записували на диктофон, аналізували їх, вдосконалювали та порівнювали свої оцінки з оцінкою викладача. Письмове мовлення перевірялося або самостійно за допомогою ключів, або викладачем.

У *варіанті Б* методики використовувався відносно гнучкий тип управління навчальною діяльністю студентів з частково-залежною автономією на всіх етапах формування ПГК у процесі СР. Цілі навчання визначалися викладачем. Відбувалося цілеспрямоване пояснення викладачем можливих випадків інтерференції та переносу при вивченні ГС. Виконання вправ здійснювалося під відносно-гнучким керівництвом та контролем викладача відповідно до обраної ним тематики.

Схематичне зображення варіанту А методики представлено на рисунку 3.1, а варіант Б методики формування ПГК на рисунку 3.2.

Оскільки експеримент складався з двох серій, метою першої серії експерименту була перевірка ефективності запропонованої підсистеми вправ та запропонованих моделей методики формування ПГК при вивченні АМ після НМ у процесі СР. Метою другої серії експерименту було визначення ефективнішої із двох запропонованих моделей методики формування ПГК при вивченні АМ після НМ у процесі СР.

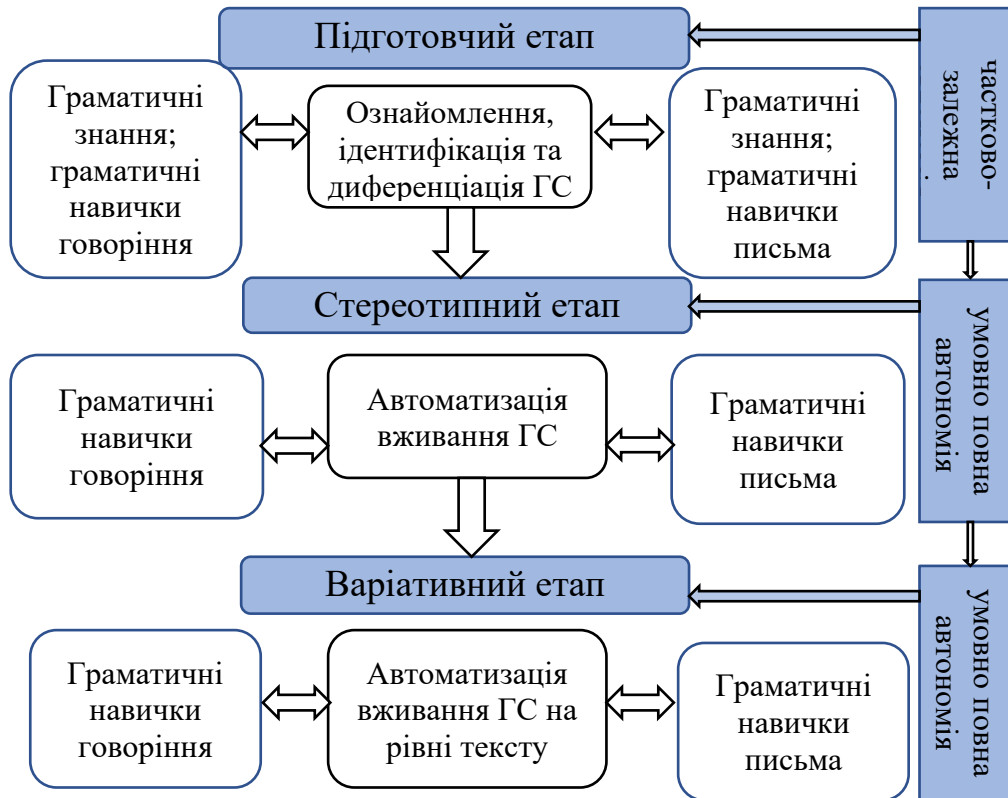


Рис. 3.1 Варіант А методики формування ПГК

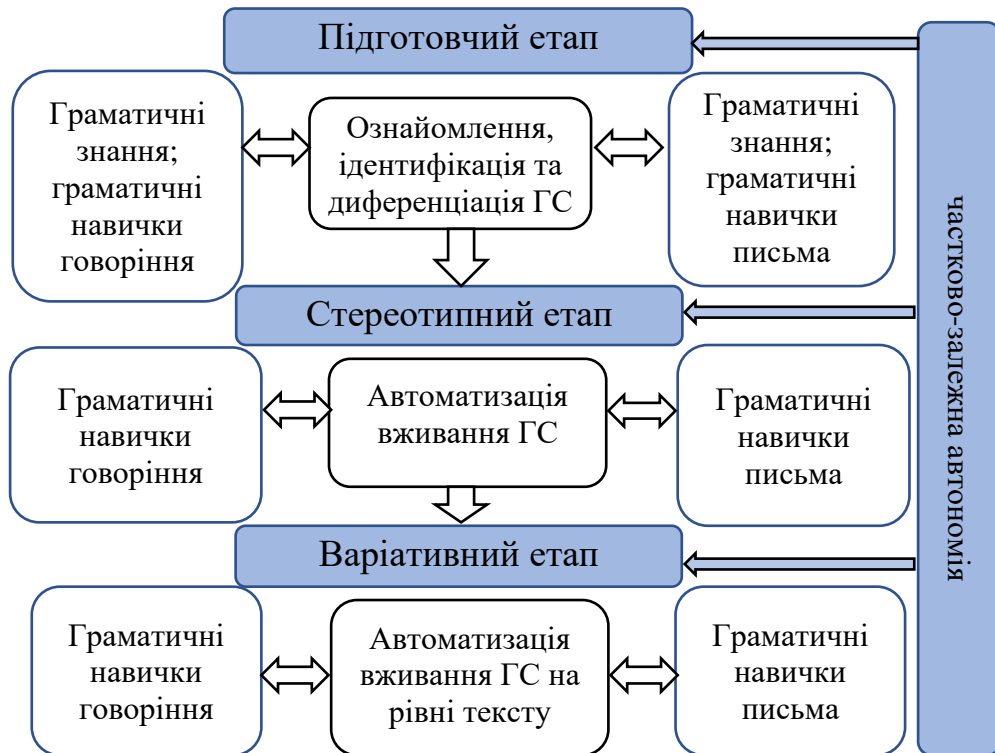


Рис. 3.2 Варіант Б методики формування ПГК

Одним із завдань організаційного етапу експерименту є визначення та обґрунтування критеріїв для оцінки рівня сформованості ПГК майбутніх учителів, які вивчають АМ після НМ.

Контроль процесу та результатів формування ГК майбутніх учителів у процесі навчання ІМ2 дозволяє викладачеві розуміти чи досягнуто рівня сформованості ГК, визначеного цілями навчання на певному етапі у різних видах мовленнєвої діяльності. Засобом для співвіднесення результатів навчання з передбаченим цілями навчання рівнем сформованості ГК є визначені критерії. Критерій дозволяє визначити показники сформованості навичок і вмінь студентів у певному виді мовленнєвої діяльності, які виявляються у продукованому монолозі чи діалозі, писемному висловлюванні або в розумінні прочитаного навчального матеріалу, прослуханої інформації в аудіюванні [14, с.148].

Питаннями критеріїв для визначення рівня сформованості ГК займалися О. І. Вовк [14], В. В. Осідак [75], Н. К. Скляренко [95]. Критерії сформованості ГК в усному мовленні з АМ як ІМ2 розглядала Л. К. Орловська [74], критерії оцінювання рівня сформованості граматичної навички говоріння визначала А. О. Анісімова [2]. Потребують розгляду критерії для визначення рівня сформованості ПГК майбутніх учителів, які вивчають АМ після НМ.

Згідно з В. В. Осідак, об'єктами контролю рівня сформованості англомовної ГК виступають граматичні знання, репродуктивні та рецептивні граматичні навички та операції та сама англомовна ГК, базою для якої є репродуктивні та рецептивні граматичні навички [75, с. 18-19]. Успішне висловлювання студентами своєї думки у письмовій та усній формах свідчить про сформованість репродуктивних граматичних навичок [75, с. 14]. В. В. Осідак до репродуктивних граматичних навичок говоріння відносить морфологічні навички, що забезпечують правильне вживання частин мови, та синтаксичні навички, що полягають у володінні основними синтаксичними схемами речень. До репродуктивних граматичних навичок письма відносяться морфологічні та синтаксичні навички, орфографічні навички та графічні [75, с. 15-16]. Оволодіння репродуктивними граматичними навичками передбачає сформованість операцій вибору ГС відносно

до ситуації мовлення, оформлення обраної ГС відповідно до норм мови, та оцінка правильності вибору й адекватності оформлення. В. В. Осідак розділяє англомовну ГК, що базується на репродуктивних граматичних навичках усного мовлення і пов'язана з породженням граматично правильних усних висловлювань, та англомовну ГК на основі репродуктивних граматичних навичок писемного мовлення, яка передбачає граматично правильно оформлені письмові висловлювання [75, с. 18].

В. В. Осідак пропонує оцінювати рівень сформованості англомовної ГК в говорінні за критеріями відповідності комунікативному завданню, правильності та темпу [75, с. 139]. Критеріями оцінки рівня сформованості репродуктивних навичок у писемному мовленні В. В. Осідак запропоновано критерії відповідності комунікативному завданню та правильності [75, с. 142].

О. І. Вовк до головних і якісних критеріїв відносить: 1) коректність вживання ГС; 2) відповідність змісту висловлювання мовленнєвій ситуації; 3) логіко-структурну організованість висловлювання та зв'язність мовленнєвого продукту і коректне вживання засобів міжфразового зв'язку; 4) стилістичну диференціацію мовлення та синонімічне варіювання дієслів. Також О. І. Вовк визначає додаткові та кількісні критерії, а саме для писемного висловлювання – це обсяг і орфографічна коректність, а критеріями для усного висловлювання виступають обсяг, темп мовлення та інтонаційне оформлення [14, с. 148-150].

Розглядаючи проблему попередження та подолання граматичної інтерференції у процесі навчання АМ після НМ майбутніх філологів, В. А. Миськів визначила критерії для встановлення рівня сформованості граматичних навичок розуміння і вживання ГС: 1) граматична правильність висловлювання, 2) відповідність вибору ГС мовленнєвій ситуації, 3) відповідність розуміння значення ГС [66, с. 133].

Питанням нашого дослідження є оцінка рівня сформованості граматичних навичок у говорінні та письмі з АМ як ІМ2. З огляду на вищезазначене вважаємо за доцільне керуватися наступними критеріями: 1) коректності вживання ГС у монологічному/діалогічному висловлюванні, 2) коректності вживання ГС у писемному висловлюванні, 3) різноманітності вживання ГС у

монологічному/діалогічному висловлюванні, 4) різноманітності вживання ГС у писемному висловлюванні [29, с. 25].

Під коректним вживанням ГС розуміємо граматично правильно оформлене студентом монологічне/діалогічне та писемне висловлювання відповідно без морфологічних та синтаксичних помилок. За допомогою критеріїв коректності вживання ГС у монологічному/діалогічному та писемному висловлюваннях перевіряються і знання, які є компонентом граматичної компетентності [29, с. 25-26].

Критерії різноманітності вживання ГС у монологічному/діалогічному та писемному висловлюваннях передбачають перевірку навички встановлювати зв'язки між граматичною формою та її функціонуванням у певних контекстах та ситуаціях, вміння передати зміст повідомлення за допомогою доречно підібраних ГС [29, с. 26].

Завданням доекспериментального зрізу є необхідність встановити вихідний рівень володіння студентами граматичними навичками в усному та писемному мовленні. Оскільки предметом нашого дослідження є формування репродуктивних граматичних навичок, завдання доекспериментального зрізу включають завдання для говоріння та письма.

Завдання для говоріння передбачають перевірку за критеріями коректності вживання ГС у монологічному/діалогічному висловлюванні, різноманітності вживання ГС у монологічному/діалогічному висловлюванні.

Завдання для письма оцінюється за критеріями коректності вживання ГС, різноманітності вживання ГС.

Наведемо приклади завдань, які ми використовували на доекспериментальному зрізі.

Завдання для перевірки рівня сформованості граматичних навичок говоріння:

Task 1. *Speak on the suggested situation. Pay attention to the use of tenses.*

1. You didn't go with your friends to the cinema yesterday because you had to write an essay. Tell your friend why you were busy yesterday. Speak about things you did yesterday. Invite your friend to watch a film next week.

2. You are going to travel abroad, and you want to visit some city, its museums, do shopping and bring some souvenirs. Tell your friend what places you will visit, what you will buy and bring as souvenirs.

3. You are a student at university. Compare your daily routine with that when you were at school. What did you use to do then?

Task 2. *In pairs, act out a dialogue.*

Situation 1

Student A

You are a student at university. Your younger friend (Student B) is at school and asks you to tell him/her about your typical day at university. Tell him/her about your daily routine, what chores you do, what you do in your free time. Tell him/her how your life has changed.

Student B

You are a schoolboy/schoolgirl. Your elder friend (Student A) is at university. Ask him/her to tell you about his/her typical day at university. Ask him/her to tell you about his/her daily routine, what chores he/she does, what he/she does in his/her free time. Ask how his/her life has changed.

Situation 2

Student A

You are a shop assistant in the gift shop. Student B is a customer who wants to buy a present for his/her friend. Ask him/her what he/she would like to buy. Tell him/her what presents you have. Ask him/her what he/she would like to buy.

Student B

You are a customer in the gift shop. You are looking for a present for your friend's birthday. Ask him/her to show you the presents they have. Ask the shop assistant to help you to choose a present. Decide what you will take.

Завдання для перевірки рівня сформованості граматичних навичок

письма:

Task 3. You are travelling around Europe. Write a letter to your friend. Tell him or her:

- what country you are in today,
- how many countries you have visited so far,

- what country you were in a few days ago,
- what places you visited, what you saw and did there,
- what local food you tried, what surprised you most,
- which country you will go to in a few days.

Pay attention to the use of tenses. Write at least 150 words.

Таблиця 3.1

Шкала оцінювання рівня сформованості ПГК

Граматичні навички говоріння		Кількість балів	Всього балів за вид мовленнєвої діяльності
1	Критерій коректного вживання ГС у монологічному мовленні	5	20
2	Критерій коректного вживання ГС у діалогічному мовленні	5	
3	Критерій різноманітності вживання ГС у монологічному висловлюванні	5	
4	Критерій різноманітності вживання ГС у діалогічному висловлюванні	5	
Граматичні навички письма			
1	Критерій коректного вживання ГС у писемному висловлюванні	10	20
2	Критерій різноманітності вживання ГС у писемному висловлюванні	10	
Всього			40

Розглянемо детальніше шкали оцінювання окремо для кожного критерію оцінювання усного та писемного мовлення майбутніх учителів.

Монологічне висловлювання. 1. За коректне вживання ГС у монологічному мовленні можна було отримати максимум 5 балів.

За кожну помилку у формі утворення ГС знімалось 0,25 бала. Якщо помилка полягала у невірно вжитій ГС, ми знімали 0,5 бала. За кожну помилку у порядку слів у реченні знімалось 0,5 бала.

2. За критерій різноманітності вживання ГС у монологічному висловлюванні максимально можна було отримати 5 балів.

За кожну нову ГС студент отримував 0,5 бала.

Таблиця 3.2

**Шкала оцінювання критерія різноманітності вживання ГС у
монологічному мовленні**

Кількість нових ГС	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 і більше
Кількість балів	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5

Діалогічне висловлювання. 1. За критерієм коректного вживання ГС у діалогічному мовленні виконання завдання оцінювалось у 5 балів. Бали знімались так само, як за помилки у монологічному мовленні.

2. Критерій різноманітності вживання ГС у діалогічному висловлюванні максимально оцінювався в 5 балів.

Розподіл балів за кількістю вжитих різноманітних структур представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

**Шкала оцінювання критерія різноманітності вживання ГС у
діалогічному мовленні**

Кількість нових ГС	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 і більше
Кількість балів	0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5

Писемне висловлювання. 1. За критерієм коректного вживання ГС у писемному висловлюванні студент отримував 10 балів за умови, що все завдання виконано без морфологічних та синтаксичних помилок. За кожну помилку у формі утворення ГС знімалось 0,5 бала. Якщо помилка полягала у невірно вжитій ГС, знімався 1 бал. За кожну помилку у порядку слів у реченні знімався 1 бал.

2. За критерієм різноманітності вживання ГС у писемному висловлюванні максимально можна було отримати 10 балів.

Кожна нова ГС оцінювалась у 1 бал.

Таблиця 3.4

**Шкала оцінювання критерія різноманітності вживання ГС у
писемному мовленні**

Кількість нових ГС	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10 і більше
Кількість балів	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Проведення післяекспериментального зрізу теж передбачало виконання трьох завдань, які були того ж типу, що і в доекспериментальному зрізі. Два завдання на перевірку навичок говоріння, а саме перше завдання перевіряло рівень сформованості граматичних навичок монологічного мовлення, наступне завдання було для оцінки сформованості граматичних навичок діалогічного мовлення. Третє завдання перевіряло сформованість граматичних навичок письма і полягало у написанні листа до друга на запропоновану тему.

Наведені приклади ілюструють запропоновані студентам на післяекспериментальному зрізі ситуації для монологічного мовлення:

Task 1. *Speak on the suggested situation. Pay attention to the use of tenses.*

1. You didn't go with your friends to the cinema yesterday because you wanted to watch some sporting event on television. Tell your friend about this event. Speak about the sporting event you saw yesterday.

2. You have put on weight and your mother is worried about you. Tell your mother that you are going to improve your diet and start exercising. Speak about how your life will change if you go on a healthy diet.

3. Your friend asks you to describe your daily physical activity. Tell him what you usually do to keep fit and what you think is especially important to do to be healthy.

Для встановлення досягнутого рівня сформованості ГК у діалогічному мовленні в результаті експериментального навчання студентам було запропоновано скласти діалог за ситуаціями, наприклад:

Task 2. *In pairs, act out a dialogue.*

Situation 1

Student A

You joined the local gym to improve your health. Your younger brother/sister (Student B) would like your advice on certain physical activities in order to help him/her lose weight and improve their health. Tell him/her about your workouts and what he/she can do to keep fit. Tell him/her how your life has changed since you started training at the gym.

Student B

Your elder brother/sister (Student A) has joined the local gym with the aim of improving their health. Ask him/her to advise you about certain physical activity because you want to reduce your weight. Ask him/her to tell you about his/her workouts and what you can do to keep fit. Ask how his/her life has changed since he/she started training at the gym.

Situation 2

Student A

You are a doctor. Student B is a student who feels stressed and hasn't been feeling well recently. Ask him/her what the matter is, what happened to him/her, what he/she is worried about. Advise him/her on how to improve his/her lifestyle and what he/she can do to reduce stress.

Student B

You are a student. You are at the doctor's (Student A). You haven't been feeling well recently, you feel stressed and tired, but you want to improve your health. Tell the doctor what the matter is, what happened to you, what you are worrying about. Ask his/her advice on how to improve your lifestyle and what you can do to reduce stress.

Situation 3

Student A

You are a doctor. Student B is a student who eats a lot of junk food and doesn't feel well. Ask him/her what the matter is, what happened to him/her, what he/she is worried about. Advise him/her on how to improve his/her diet and what he/she can do to change his/her lifestyle.

Student B

You are a student. You are at the doctor's (Student A). You eat a lot of junk food and do not feel well. Tell the doctor what the matter is, what happened to you, what you are worrying about. Ask his/her advice on how to improve your diet and what you can do to change your lifestyle.

Оцінка рівня сформованості ГК у писемному мовленні проводилася на основі написаних студентами листів за запропонованою ситуацією:

Task 3. You have received an email from your friend who complains about his or her poor health and feeling tired. Write a letter to your friend in which you tell him or her:

- about your decision to have a healthy lifestyle,
- what you have done to keep healthy so far,
- how your life has changed after you followed the right diet and started to exercise,
- what he or she should do to keep healthy,
- how her health will improve if he or she follows your advice.

Pay attention to the use of tenses. Write at least 150 words.

Розглянемо хід, послідовність двох серій експерименту та аналіз отриманих результатів у наступному підрозділі.

3.2. Хід, аналіз та інтерпретація результатів експерименту

Питаннями подальшого розгляду будуть реалізація експериментального навчання ПГК при вивченні АМ після НМ у процесі СР та представлення результатів експериментального навчання, їх констатація, інтерпретація та перевірка їхньої надійності методами математичного та статистичного оброблення отриманих даних.

Експериментальне навчання з використанням запропонованої нами методики формування ПГК при вивченні АМ після НМ у процесі СР відбувалось у 2018-2019 рр. у природніх умовах на факультеті іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. В експерименті взяли участь 36 студентів 4 курсу німецького відділення під час вивчення курсу «Друга іноземна мова (англійська)». Експеримент складався з двох серій.

Як зазначено у підрозділі 3.1., метою першої серії експерименту була перевірка ефективності запропонованої підсистеми вправ та запропонованих моделей методики формування ПГК при навчанні АМ після НМ у процесі СР. Метою другої серії експерименту було визначення найефективнішої із двох запропонованих моделей методики формування ПГК при вивченні АМ після НМ у процесі СР.

Для визначення рівня сформованості ПГК майбутніх учителів було використано загальноприйняту у методиці навчання іноземних мов формулу розрахунку коефіцієнта навченості студента $K=Q/N$, де Q – це кількість балів, набрана студентом, а N – максимум балів, які може отримати студент за всі виконані завдання [35, с. 410; 44, с. 347; 57, с. 362]. Значення коефіцієнта має бути більшим 0,7 для того, щоб рівень навченості студента вважався достатнім [35, с. 410; 44, с. 347; 57, с. 362; 74, с. 146]. Результати доекспериментальних зрізів представлені у таблиці 3.5.

Дані, отримані в доекспериментальних зрізах (див. Додаток Е) у двох серіях експерименту, свідчать про недостатній вихідний рівень сформованості ПГК майбутніх учителів, оскільки коефіцієнт навченості в ЕГ-1 становить 0,55, в ЕГ-2 – 0,55, в ЕГ-3 – 0,55 та в ЕГ-4 – 0,54.

Таблиця 3.5

**Показники рівня сформованості ПГК майбутніх учителів за результатами
доекспериментальних зрізів**

Серія експерименту	Індекс групи	Монологічне мовлення		Діалогічне мовлення		Письмо		Середній бал	Коефіцієнт навченості
		Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС		
I	ЕГ-1	3,18	2,55	3,98	2,35	4,75	5,20	22	0,55
I	ЕГ-2	3,25	2,5	3,58	2,55	4,95	5,3	22,13	0,55
II	ЕГ-3	3,31	2,75	3,38	2,5	4,56	5,38	21,88	0,55
II	ЕГ-4	3,22	2,19	3,59	2,38	4,94	5,13	21,44	0,54
Максимальні показники		5	5	5	5	10	10	40	1

Аналіз за критерієм коректного вживання ГС у монологічному мовленні показує недостатній рівень навченості студентів: в ЕГ-1 – 0,64, в ЕГ-2 – 0,65, в ЕГ-3 – 0,66, в ЕГ-4 – 0,64. Такі показники зумовлені спонтанністю мовлення, неврахуванням студентами категорією аспекту, характерною для часових форм в АМ, що є результатом впливу сформованих у студентів знань з ІМ1 та РМ, для яких характерними є інші засоби вираження аспектності. Зафіксовані також помилки порядку слів у модальних дієслівних конструкціях. Вважаємо, що ці помилки є проявом інтерференції з боку НМ. Недостатній рівень спостерігався і за критерієм різноманітності вживання ГС у монологічному мовленні (коефіцієнт навченості в ЕГ-1 – 0,51, в ЕГ-2 – 0,5, в ЕГ-3 – 0,55, в ЕГ-4 – 0,44), що, на нашу думку, є результатом певної обережності студентів та прагненням уникати можливих помилок.

Достатній рівень навченості продемонстровано з критерію коректності вживання ГС у діалогічному мовленні. Нами зафіксовано такі значення коефіцієнта за критерієм коректного вживання ГС у діалогічному мовленні: в ЕГ-1 – 0,8, в ЕГ-2 – 0,72, в ЕГ-3 – 0,68, в ЕГ-4 – 0,72. Лише в ЕГ-3 середній бал за критерієм коректного вживання ГС у діалогічному мовленні становить 3,38 бала та відповідно коефіцієнт навченості – 0,68, що не є достатнім. Ці показники, на нашу думку, зумовлені тим, що студенти IV курсу опановують ІМ2 третій рік і мають достатньо сформовані навички вживання певних розмовних формул та зразків ГС, що убезпечують студентів від помилок. З іншого боку за критерієм різноманітності вживання ГС у діалогічному мовленні студенти обмежилися структурами, в яких вони були впевнені, намагаючись уникнути помилок. Показник середнього бала за критерієм різноманітності вживання ГС у діалогічному мовленні в ЕГ-1 становить 2,35 бала та коефіцієнт навченості відповідно – 0,47. В ЕГ-2 середній бал за критерієм різноманітності ГС у діалогічному мовленні дорівнює 2,55 бала, а коефіцієнт навченості – 0,51. Таку ж ситуацію ми спостерегли і в другій серії експерименту, коли за критерієм різноманітності ГС у діалогічному мовленні в ЕГ-3 середній бал становив 2,5 і коефіцієнт навченості – 0,5, а в ЕГ-4 середній бал 2,38 і коефіцієнт навченості – 0,48.

При виконанні студентами письмових завдань допускалися помилки у структурі речень, що порушували цілісність думки, яку мали намір передати. Також спостерігалися помилки в часових формах чи їх відповідності ситуації, помилки у вживанні артикля, іменників тощо. Студенти продемонстрували недостатній рівень навченості за критерієм коректності вживання ГС, а саме за цим критерієм у доекспериментальному зрізі середній бал в ЕГ-1 становить 4,75 бала з максимальних 10 балів і відповідно коефіцієнт рівня навченості – 0,48. В ЕГ-2 за цим же критерієм середній бал – 4,59 і коефіцієнт рівня навченості – 0,5, в ЕГ-3 середній бал – 4,56 і коефіцієнт рівня навченості – 0,46, в ЕГ-4 середній бал – 4,94 і коефіцієнт рівня навченості – 0,49. Щодо різноманітності вжитих ГС, результати тестування свідчать про недостатній рівень навченості, що зумовлено, на нашу думку, впливом ІМ1 щодо співвіднесення часових форм з відповідними ситуаціями, які потрібно передати у письмовій формі. З іншого боку студенти користувалися однотипними структурами

для уникнення помилок, що відобразилося на смисловій зв'язності створених ними текстів. Результати в ЕГ-1 за критерієм різноманітності вжитих ГС у писемному мовленні наступні: середній бал – 5,2, коефіцієнт навченості – 0,52. За цим же критерієм в ЕГ-2 середній бал – 5,3, а коефіцієнт навченості – 0,53. У другій серії експерименту за критерієм різноманітності вжитих ГС у писемному мовленні в ЕГ-3 середній бал – 5,38, коефіцієнт навченості – 0,54, а також в ЕГ-4 середній бал – 5,13, коефіцієнт навченості – 0,51.

Показники, отримані нами за результатами післяекспериментальних зрізів, подані у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Показники рівня сформованості ПГК майбутніх учителів за результатами післяекспериментальних зрізів

Серія експерименту	Індекс групи	Монологічне мовлення		Діалогічне мовлення		Письмо		Середній бал	Коефіцієнт навченості
		Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС		
I	ЕГ-1	4,25	4,50	4,55	4,60	8,30	9,50	35,70	0,89
I	ЕГ-2	3,88	3,60	4	3,60	7,35	8,3	30,73	0,77
II	ЕГ-3	4,69	4,56	4,75	4,75	8,56	9,38	36,69	0,92
II	ЕГ-4	3,84	3,63	3,94	3,94	6,94	7,63	29,91	0,75
Максимальні показники		5	5	5	5	10	10	40	1

Результати післяекспериментальних зрізів (див. Додаток Ж) свідчать про зростання коефіцієнта рівня навченості у всіх експериментальних групах у двох серіях експерименту. Досягнення всіма експериментальними групами коефіцієнта навченості більшого, ніж 0,7 (коефіцієнт навченості в ЕГ-1 – 0,89, в ЕГ-2 – 0,77, в

ЕГ-3 – 0,92, в ЕГ-4 – 0,75) свідчать про ефективність обидвох запропонованих нами варіантів методики.

Обчислення результатів за критерієм коректного вживання ГС у монологічному мовленні продемонструвало збільшення коефіцієнта навченості, що дає нам підстави стверджувати про значне зростання рівня коректного вживання ГС у монологічному мовленні студентами, які навчалися за варіантом методики А (ЕГ-1, ЕГ-3). Зокрема, коефіцієнт навченості в ЕГ-1 – 0,85, в ЕГ-2 – 0,78, в ЕГ-3 – 0,94, в ЕГ-4 – 0,77. Відповідно зріс також середній бал за цим критерієм: ЕГ-1 – 4,25 бала, ЕГ-2 – 3,88 бала, в ЕГ-3 – 4,69 бала, в ЕГ-4 – 3,84 бала. Отже, студентам (особливо в ЕГ-1 та ЕГ-3) виконання вправ дозволило покращити результати за цим критерієм. За критерієм різноманітності вживання ГС у монологічному мовленні у післяекспериментальному зрізі в ЕГ-1 отримано середній бал – 4,5 (коефіцієнт навченості – 0,9), в ЕГ-2 середній бал – 3,6 і відповідно коефіцієнт навченості – 0,72, в ЕГ-3 середній бал – 4,56 і коефіцієнт навченості – 0,91, в ЕГ-4 середній бал – 3,63 і коефіцієнт навченості – 0,73. Можемо стверджувати, що на збільшення показників середнього бала та коефіцієнта навченості вплинули вищий рівень автономності студентів у площині можливості обирати вправи, розширювати наповнення вправ і їх самостійного виконання у позааудиторний час, краще усвідомлення категорії аспекту часових форм в АМ та можливостей передачі різноманітних ситуацій, використання можливостей для позитивного переносу з ІМ1. Показники середнього бала та коефіцієнта навченості в ЕГ-1 та ЕГ-3 свідчать, що ефективнішим для навчання монологічного мовлення виявся варіант методики А.

При виконанні завдання діалогічного мовлення у післяекспериментальному зрізі показники середнього бала за критерієм коректного вживання ГС у діалогічному мовленні в ЕГ-1 – 4,55, в ЕГ-2 – 4, в ЕГ-3 – 4,75, в ЕГ-4 – 3,94 та відповідний коефіцієнт навченості в ЕГ-1 – 0,91, в ЕГ-2 – 0,8, в ЕГ-3 – 0,95, в ЕГ-4 – 0,79. Попри те, що у доекспериментальному зрізі показники середнього коефіцієнта навченості за цим критерієм вже показували достатній рівень навченості, окрім ЕГ-3, у післяекспериментальному зрізі спостерігаємо зростання

рівня навченості за критерієм коректного вживання ГС у діалогічному мовленні у всіх експериментальних групах (в ЕГ-1 на 0,11, в ЕГ-2 на 0,09, в ЕГ-3 на 0,27, в ЕГ-4 на 0,7), що свідчить про ефективність двох запропонованих нами варіантів методики. У свою чергу найвищі показники за цим критерієм зафіксовані в ЕГ-1 в першій серії експерименту та в ЕГ-3 в другій серії експерименту, тому ефективнішим варіантом методики для навчання коректного вживання ГС у діалогічному мовленні виявився варіант А запропонованої методики. При перевірці за критерієм різноманітності вживання ГС у діалогічному мовленні в ЕГ-1 досягнуто середнього бала – 4,6 і відповідного коефіцієнта навченості – 0,92; в ЕГ-2 за цим же критерієм отримано середній бал – 3,6 і коефіцієнт навченості – 0,72; в ЕГ-3 середній бал становить 4,75 та коефіцієнт навченості – 0,95; в ЕГ-4 середній бал – 3,81 і коефіцієнт навченості – 0,76. Можемо простежити, що найвищі результати отримані в першій серії експерименту в ЕГ-1, а в другій серії експерименту – в ЕГ-3. Це дозволяє зробити припущення про більшу ефективність варіанту А методики, яким передбачено більший рівень автономії студентів.

Виконання письмового завдання у післяекспериментальних зрізах було аналогічним до завдання у доекспериментальних зрізах. Аналіз результатів, отриманих за критерієм коректності вживання ГС у писемному мовленні, показав, що в ЕГ-1 отримано середній бал 8,3 і відповідно коефіцієнт навченості – 0,83, в ЕГ-2 середній бал – 7,35 і коефіцієнт навченості 0,74, в ЕГ-3 середній бал – 8,56 і коефіцієнт навченості – 0,86, в ЕГ-4 середній бал 7,06 і коефіцієнт навченості – 0,71. Очевидною є перевага варіанту методики А, оскільки найвищий і однаковий коефіцієнт навченості отримано в ЕГ-1 та ЕГ-3. Проте загалом свою ефективність продемонстрували обидва варіанти методики, що відображено в результатах середнього коефіцієнта навченості більшого, ніж 0,7, отриманого за критерієм коректного вживання ГС у писемному мовленні. Опрацювання результатів, продемонстрованих студентами у післяекспериментальних зрізах за критерієм різноманітності вживання ГС у писемному мовленні, продемонструвало, що в ЕГ-1 середній бал склав 9,5 і відповідно коефіцієнт навченості – 0,95, в ЕГ-2 середній бал – 8,3 і коефіцієнт навченості – 0,83, в ЕГ-3 середній бал – 9,38 і коефіцієнт

навченості – 0,94, в ЕГ-4 середній бал – 7,63 і коефіцієнт навченості – 0,76. У всіх експериментальних групах досягнуто достатнього рівня навченості різноманітності вживання ГС у писемному мовленні. Проте найвищі показники отримано в ЕГ-1 та ЕГ-3, тому ми робимо припущення про більшу ефективність варіанту А методики.

Значення середніх показників доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів, отриманих у чотирьох експериментальних групах, представлені у таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Порівняння середніх показників до- та післяекспериментальних зрізів

Індекс групи	Середній бал		Середній коефіцієнт навченості		Приріст коеф-та навченості
	Доекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Доекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ-1	22	35,70	0,55	0,89	0,34
ЕГ-2	22,13	30,73	0,55	0,77	0,22
ЕГ-3	21,88	36,69	0,55	0,92	0,37
ЕГ-4	21,44	29,91	0,54	0,75	0,21

Порівняння середніх показників до- та післяекспериментальних зрізів дає підстави стверджувати, що в експериментальних групах, де навчання велося за варіантом методики А (ЕГ-1, ЕГ-3), студенти досягли більшого рівня навченості, ніж у групах, в яких студенти навчалися за запропонованим варіантом методики Б (ЕГ-2, ЕГ-4). В ЕГ-1 середній коефіцієнт навченості зріс у 1,62 раза, в ЕГ-3 – у 1,67 раза, тоді як в ЕГ-2 – в 1,4 раза і в ЕГ-4 – в 1,39 раза. Звідси можемо зробити попередній висновок про більшу ефективність варіанту методики А у порівнянні з варіантом Б. Для перевірки такого висновку та для підтвердження дієвості сформульованої нами гіпотези про перевагу методики формування ПГК у процесі СР при навчанні ІМ2 за умов збільшення автономії студентів, необхідно

переконалися у достовірності результатів, отриманих у доекспериментальних та післяекспериментальних зрізах, та зіставити їх для формулювання висновків щодо найбільш дієвого варіанту методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Для верифікації отриманих даних було використано методи математичної статистики, а саме багатофункціональний статистичний критерій φ^* Фішера (кутове перетворення Фішера) [44, с. 347–350; 74, с. 166-170] та U-критерій Манна-Уїтні [91, с. 292; 108, с. 241].

Критерій φ^* Фішера застосовується для зіставлення двох вибірок за частотою прояву у досліджуваних ефекту, який цікавить дослідника. Критерій призначений для оцінки достовірності відмінностей між відсотковими частками двох вибірок, в яких зафіксовано досліджуваний нами ефект, за допомогою переведення відсоткових часток у величини центрального кута [21, с. 353; 44, с. 347-348; 50, с. 121-123; 108, с. 289].

Дані у кожній вибірці переведено у відсоткові частки відповідно до показника «Є ефект» та «Нема ефекту». Вважалося, що досліджуваного ефекту досягнуто, якщо коефіцієнт навченості становив 0,7 і більше. Значення коефіцієнту навченості менше 0,7 трактувалося як відсутність ефекту.

Спочатку зіставимо результати доекспериментальних зрізів у експериментальних групах першої серії ЕГ-1 та ЕГ-2 (див. таблицю 3.8). Висуваємо наступну гіпотезу:

H_0 кількість студентів, які досягли достатнього рівня сформованості ПГК, у ЕГ-1 за результатами доекспериментального зрізу не більша, ніж в ЕГ-2.

H_1 кількість студентів, які досягли достатнього рівня сформованості ПГК, у ЕГ-1 за результатами доекспериментального зрізу більша, ніж в ЕГ-2.

Обрахуємо кутове перетворення Фішера за формулою:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} \quad [44, \text{с. 347–350}], \text{ де } \varphi_1 - \text{кут, що відповідає більшій}$$

відсотковій частці; φ_2 – кут, що відповідає меншій відсотковій частці; n_1 – кількість студентів у вибірці 1; n_2 – кількість студентів у вибірці 2.

За таблицею 1 додатка 2 [50, с. 268-271] визначаємо величини кута φ для відповідних відсоткових часток. У нашому випадку рівняння буде наступним:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (0,927 - 0,644) \sqrt{100/20} = 0,633.$$

Таблиця 3.8

Порівняння результатів виконання завдань доекспериментального зрізу в ЕГ-1 та ЕГ-2

Доекспер. зріз	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-1	1	10%	0,644	9	90%	2,498	10
ЕГ-2	2	20%	0,927	8	80%	2,214	10
Всього студентів	3			17			20

З'ясуємо співвідношення отриманого емпіричного значення φ^* з критичними значеннями φ^* , що відповідають рівням статистичної значущості, прийнятим в психології [44, с. 348; 113, с. 372]:

$$\varphi^*_{\text{кр}} = \begin{cases} 1,64 (\rho \leq 0,05) \\ 2,31 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} = 0,633$$

$$\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$$

Отримана відповідь – $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,633$. Тобто емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні незначущості (рис. 3.3), відповідно гіпотеза H_1 відкидається, а приймається H_0 .

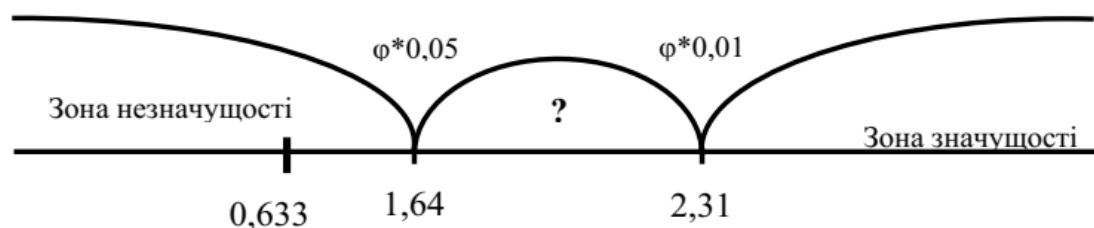


Рис. 3.3 Вісь значущості

Тобто рівень сформованості ПГК майбутніх учителів у ЕГ-1 не більший, ніж в ЕГ-2, що доводить рівність ЕГ-1 та ЕГ-2 та можливість проведення експериментального навчання за варіантом методики А в ЕГ-1 та варіантом методики Б в ЕГ-2. Графічне зіставлення результатів доекспериментального зрізу в ЕГ-1 та ЕГ-2 подано у Додатку 3.

У другій серії експерименту нами проведено оцінку вихідного рівня сформованості ПГК в ЕГ-3 та ЕГ-4. Для зіставлення результатів доекспериментальних зрізів в ЕГ-3 та ЕГ-4 складаємо таблицю (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Порівняння результатів виконання завдань доекспериментального зрізу в ЕГ-3 та ЕГ-4

Доекспер. зріз	«Є ефект»		φ*	«Нема ефекту»		φ*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-3	2	25%	1,047	6	75%	2,094	8
ЕГ-4	1	12,5%	0,723	7	87,5%	2,419	8
Всього студентів	3			13			16

Складаємо рівняння для обрахунку $\varphi^*_{емп}$:

$$\varphi^*_{емп} = (1,047 - 0,723) \sqrt{64/16} = 0,324 \sqrt{4} = 0,648.$$

Отримана відповідь – $\varphi_{емп} = 0,648$. Тобто емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні незначущості (рис. 3.4), відповідно гіпотеза H_1 відкидається, а приймається H_0 .

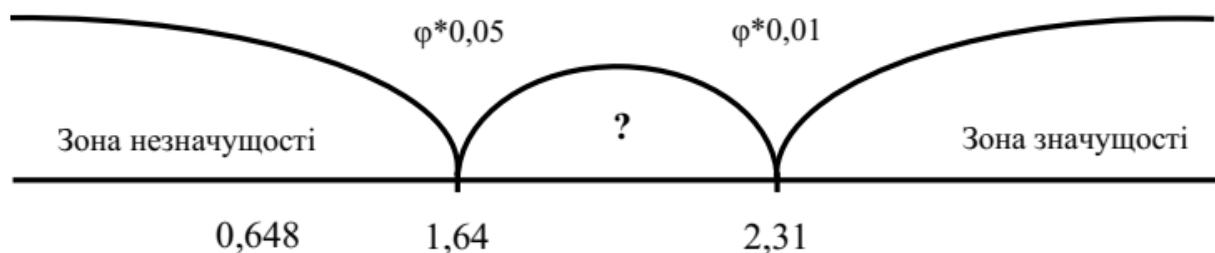


Рис. 3.4 Вісь значущості

Отримане емпіричне значення φ^* доводить, що кількість студентів, які досягли достатнього рівня ПГК у ЕГ-3 не більша, ніж в ЕГ-4 (див. Додаток 3). Можемо стверджувати про відносну рівність студентів в ЕГ-3 та ЕГ-4 щодо вихідного рівня сформованості ПГК та доцільність проведення експериментального навчання за варіантом методики А в ЕГ-3 та варіантом методики Б в ЕГ-4.

Перевіримо твердження, що після експериментального навчання студенти продемонстрували вищий рівень сформованості ПГК, ніж в доекспериментальних зрізах. Вважатимемо, що рівня сформованості досягнуто або «є ефект», якщо коефіцієнт навченості більше 0,7.

Складемо таблицю за отриманими результатами (див. таблицю 3.10).

Обрахуємо кутове перетворення Фішера, у нашому випадку рівняння буде наступним: $\varphi^*_{\text{емп}} = (2,498 - 0,644) \sqrt{100/20} = 1,854 \sqrt{5} = 4,146$.

Таблиця 3.10

Порівняння результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-1

ЕГ-1	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
Доекспер. зріз	1	10%	0,644	9	90%	2,498	10
Післяекспер. зріз	9	90%	2,498	1	10%	0,644	10
Всього студентів	10			10			20

Будуємо вісь значущості (див. рис. 3.5.)

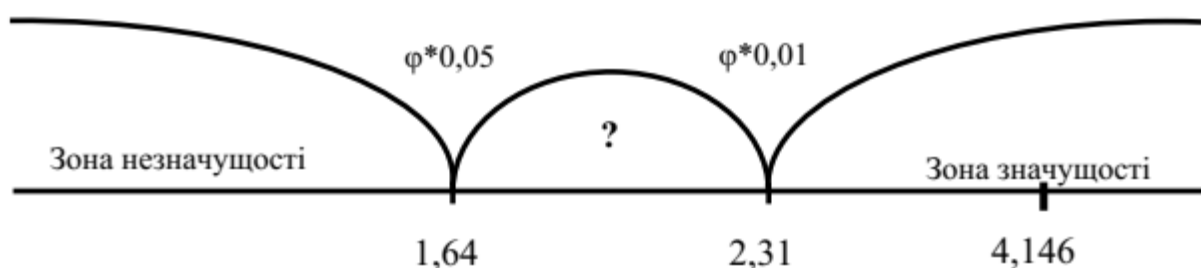


Рис. 3.5 Вісь значущості

Отримана відповідь – $\varphi^*_{\text{емп}} = 4,146$. Тобто емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості, а отже, гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . Вірним вважаємо твердження, що за результатами післяекспериментального зрізу студенти ЕГ-1 продемонстрували вищий рівень сформованості ПГК, ніж у доекспериментальному зрізі. Відтак можемо стверджувати про ефективність запропонованого нами варіанту А методики та підсистеми вправ для формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР.

Перевіримо, які результати продемонструвала група ЕГ-2 (див. таблицю 3.11).

Таблиця 3.11

Порівняння результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-2

ЕГ-2	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
Доекспер. зріз	2	20%	0,927	8	80%	2,214	10
Післяекспер. зріз	8	80%	2,214	2	20%	0,927	10
Всього студентів	9			11			20

Складемо рівняння для обчислення $\varphi^*_{\text{емп}}$: $\varphi^*_{\text{емп}} = (2,214 - 0,927) \sqrt{100/20} = 2,878$. Відповідь – $\varphi^*_{\text{емп}} = 2,878$.

Будуємо вісь значущості (див. рис. 3.6).

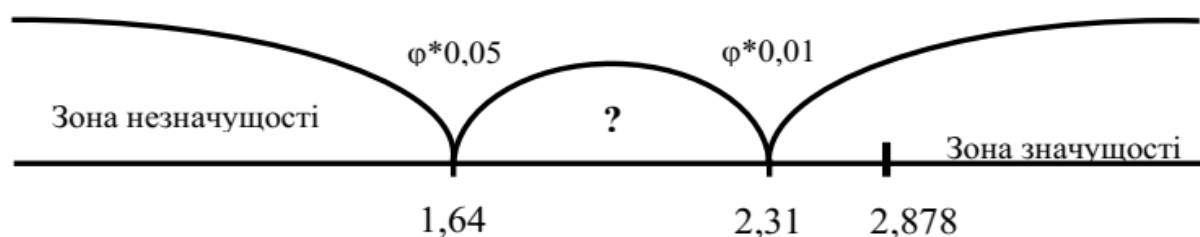


Рис. 3.6 Вісь значущості

Емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості, тому гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . Відтак вірним вважаємо твердження, що за результатами післяекспериментального зрізу студенти ЕГ-2 продемонстрували вищий рівень сформованості ПГК, ніж у доекспериментальному зрізі. Відтак стверджуємо про ефективність запропонованого нами варіанту Б методики та підсистеми вправ для формування ПГК майбутніх вчителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР.

Отже, у першій серії експерименту обидва варіанти методики показали свою ефективність.

Зіставимо результати доекспериментального та післяекспериментального зрізів у групі ЕГ-3, яка навчалась за варіантом А запропонованої методики.

Таблиця 3.12

Порівняння результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-3

ЕГ-3	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
Доекспер. зріз	2	25%	1,047	6	75%	2,094	8
Післяекспер. зріз	7	87,5%	2,419	1	12,5%	0,723	8
Всього студентів	9			7			16

Складемо рівняння для обрахунку $\varphi^*_{емп}$: $\varphi^*_{емп} = (2,419 - 1,047) \sqrt{64/16} = 1,372 \sqrt{4} = 2,744$. Відповідно відобразимо отримане значення $\varphi^*_{емп}$ на осі значущості (рис. 3.7).

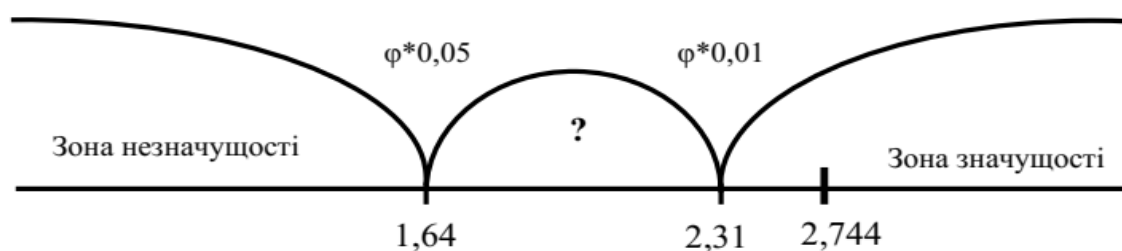


Рис. 3.7 Вісь значущості

Відповідь – $\varphi_{\text{емп}} = 2,744$. Отримане емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості. Відтак гіпотеза H_0 відкидається, а приймається H_1 . Отже, за результатами післяекспериментального зрізу студенти ЕГ-3 продемонстрували вищий рівень сформованості ПГК, ніж у доекспериментальному зрізі, що свідчить про ефективність запропонованого нами варіанту А методики.

Визначимо чи був ефективним запропонований варіант методики Б у ЕГ-4 (див. таблицю 3.13).

Таблиця 3.13

Порівняння результатів виконання завдань до- та післяекспериментального зрізів в ЕГ-4

ЕГ-4	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
Доекспер. зріз	1	12,5%	0,723	7	87,5%	2,419	8
Післяекспер. зріз	7	87,5%	2,419	1	12,5%	0,723	8
Всього студентів	8			8			16

Отримуємо наступне рівняння для обрахунку $\varphi^*_{\text{емп}}$:

$$\varphi^*_{\text{емп}} = (2,419 - 0,723) \sqrt{64/16} = 1,696 \sqrt{4} = 3,392.$$

Відповідно відобразимо отримане значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ на осі значущості (рис. 3.8).

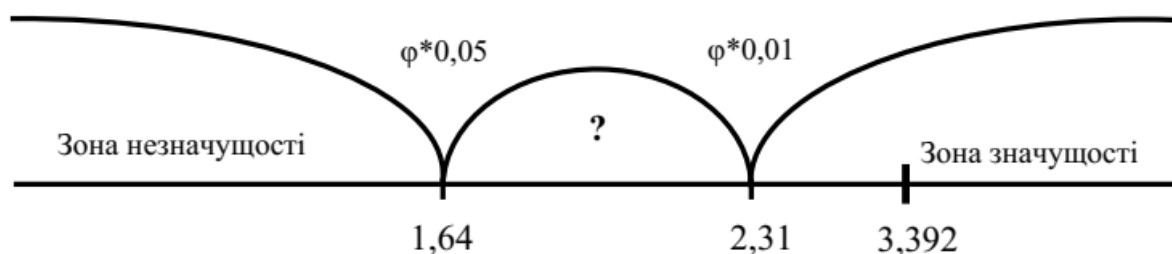


Рис. 3.8 Вісь значущості

Відповідь – $\varphi_{\text{емп}} = 3,392$. Отримане емпіричне значення φ^* знаходиться у зоні значущості, а отже, гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . Отже, за результатами післяекспериментального зрізу студенти ЕГ-4 продемонстрували

вищий рівень сформованості ПГК, ніж у доекспериментальному зрізі, що доводить ефективність запропонованого нами варіанту Б методики формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ у процесі СР.

Порівняння результатів до-та післяекспериментальних зрізів в ЕГ1 та ЕГ2 подано у Додатку 3 (рис. 3.1, рис. 3.2), а в ЕГ3 та ЕГ4 – у Додатку 3 (рис. 3.2, рис. 3.4).

Наступним питанням є визначення достовірності твердження, що більш ефективним є варіант методики, де передбачалось поступове надання більшої автономії.

Оскільки майже всі студенти у післяекспериментальному зрізі досягли показника 0,7 з рівня сформованості ПГК, встановимо показник рівня сформованості ПГК не нижче 0,8.

Ми передбачаємо, що у ЕГ-1, яка навчалася за методикою А, рівень сформованості ПГК вищий, ніж у ЕГ-2. Перевіримо за допомогою кутового перетворення Фішера зазначене вище твердження.

Формулюємо наступну гіпотезу:

H_0 кількість студентів, які досягли рівня сформованості ПГК, у ЕГ-1 у післяекспериментальному зрізі не більша, ніж в ЕГ-2.

H_1 кількість студентів, які досягли рівня сформованості ПГК, у ЕГ-1 більша у післяекспериментальному зрізі, ніж в ЕГ-2.

Складемо наступну таблицю (таблиця 3.14).

Таблиця 3.14

Порівняння результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу в ЕГ-1 та ЕГ-2

Післяекспер. зріз	«Є ефект»		ϕ^*	«Нема ефекту»		ϕ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-1	8	80%	2,214	2	20%	0,927	10
ЕГ-2	3	30%	1,159	7	70%	1,982	10
Всього студентів	11			9			20

Зазначимо, що показник рівня сформованості ПГК становить не нижче 0,8, тобто в категорію «Є ефект» відносимо результати коефіцієнта навченості, що становлять 0,8 та вище.

Розрахуємо $\varphi_{\text{емп}}^*$ за наступним рівнянням: $\varphi_{\text{емп}}^* = (2,214 - 1,159) \sqrt{100/20} = 1,055 \sqrt{5} = 2,359$.

Позначимо отриманий результат $\varphi_{\text{емп}}^*$ на осі значущості (рис. 3.9).

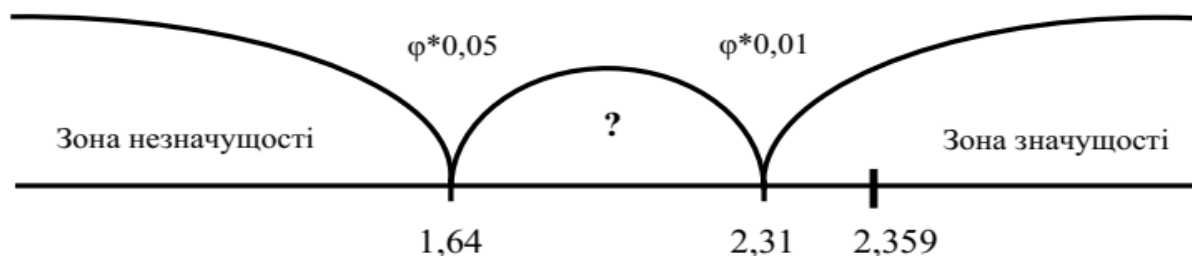


Рис. 3.9 Вісь значущості

Отримане значення $\varphi_{\text{емп}}^*$ знаходиться у зоні значущості, тому гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . У післяекспериментальному зрізі в ЕГ-1 кількість студентів, які досягли рівня сформованості ПГК, більша, ніж в ЕГ-2 (див. Додаток 3). Це свідчить про більшу ефективність варіанту методики А [144, с. 188].

Перевіримо, який з варіантів запропонованої методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні ІМ2 виявився ефективнішим у другій серії експерименту. Для цього за допомогою кутового перетворення Фішера зіставимо результати післяекспериментальних зрізів в ЕГ-3, де студенти навчались за варіантом методики А, та в ЕГ-4, студенти якої навчались за варіантом методики Б. Складемо наступну таблицю (таблиця 3.15):

Таблиця 3.15

Порівняння результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу в ЕГ-3 та ЕГ-4

Післяекспер. зріз	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-3	7	87,5%	2,419	1	12,5%	0,723	8
ЕГ-4	2	25%	1,047	6	75%	2,094	8
Всього студентів	9			7			16

Позначимо отриманий результат на осі значущості (рис. 3.10).

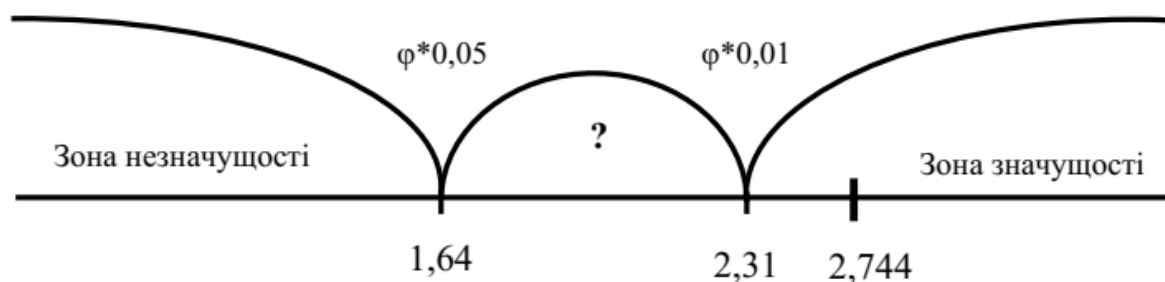


Рис. 3.10 Вісь значущості

Отриманий результат $\varphi^*_{\text{емп}}$ дорівнює 2,744 і він знаходиться у зоні значущості (див. рис. 3.11). Гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 , а саме в ЕГ-3 більше студентів продемонстрували вищий рівень сформованості ПГК, що доводить більшу ефективність варіанту методики А [144, с. 188].

Для більшої достовірності результатів перевіримо ефективність методики А ще за допомогою U-критерію Манна-Уїтні, який оцінює розходження між двома вибірками за рівнем прояву ознаки, яку ми досліджуємо [50, с. 84; 91, с. 292; 108, с. 241].

Проведемо ранжування результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ-1 та ЕГ-2 (див. таблицю 3.16). Найменшому значенню присвоюємо ранг 1, у нашому випадку це 25,75 з ЕГ-2. Сума всіх рангів має дорівнювати розрахунковій сумі, яка обраховується за формулою $\sum R = \frac{n \times (n+1)}{2}$, де n – це загальне число спостережень [108, с. 244].

Провівши обрахунок за формулою $\sum R = \frac{20 \times (20+1)}{2}$, ми отримали 210. Сума усіх рангів $137+73=210$. З порівняння рангів бачимо, що результати в ЕГ-1 кращі, ніж в ЕГ-2, оскільки сума рангів в ЕГ-1 (137) є більша, ніж сума рангів в ЕГ-2 (73).

Формулюємо гіпотезу:

H_0 : Рівень сформованості ПГК студентів в ЕГ-1 не вищий, ніж в ЕГ-2.

H_1 : Рівень сформованості ПГК студентів в ЕГ-1 вищий, ніж в ЕГ-2.

Таблиця 3.16

Ранжування післяекспериментальних результатів в ЕГ-1 та ЕГ-2

№	ЕГ-1	Ранг 1	ЕГ-2	Ранг 2
1	38	15,5	30,5	7
2	35	12	31,5	8
3	38,5	17,5	27,25	3
4	35,25	13	33,25	11
5	38,75	19	35,75	14
6	38	15,5	28,75	4
7	39	20	26,75	2
8	30,25	6	32,75	10
9	25,75	1	31,75	9
10	38,5	17,5	29	5
Суми:		137		73

Визначаємо емпіричну величину $U_{емп}$ за формулою:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x, \text{ де}$$

n_1 – кількість досліджуваних у ЕГ-1,

n_2 – кількість досліджуваних у ЕГ-2,

T_x – більша з двох сум рангів,

n_x – кількість студентів у групі з більшою сумою рангів (ЕГ-1) [11, с. 103; 108; с. 242].

У нашому випадку отримано наступне рівняння:

$$U = (10 \times 10) + \frac{10 \times (10 + 1)}{2} - 137$$

Отже, $U_{емп} = 18$. Критичне значення $U_{кр}$ встановлюємо за Таблицею Д.2.7 Додатку 2 [108, с. 354-358].

$$U_{кр} = \begin{cases} 27 (\rho \leq 0,05) \\ 19 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Рисунок 3.11 ілюструє, що значення $U_{емп}$ знаходиться у зоні значущості.

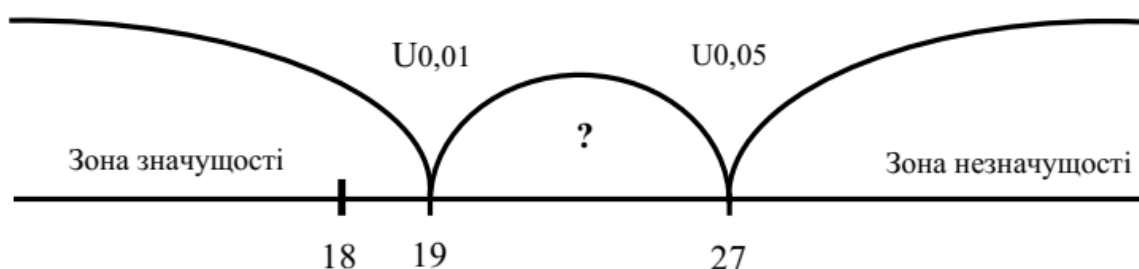


Рис. 3.11 Вісь значущості

Гіпотеза H_1 є вірною, тому робимо висновок про більшу ефективність моделі методики А у першій серії експерименту.

Перевіримо за допомогою U-критерію Манна-Уїтні результати післяекспериментального зрізу у другій серії експерименту, а саме проведемо ранжування результатів ЕГ-3 та ЕГ-4, отриманих у післяекспериментальному зрізі (див. таблицю 3.17). Найменшим значенням, якому присвоюємо ранг 1, є 23,75 в ЕГ-4. Проводимо обрахунок за формулою $\sum R = \frac{n \times (n+1)}{2}$ [108, с. 244]. Отримане нами значення за формулою $\sum R = \frac{16 \times (16+1)}{2}$ становить 136. Загальна сума усіх рангів $91,5 + 44,5 = 136$, що свідчить про співпадіння реальної та розрахункової сум, тобто нараховані ранги є коректними. Порівняння рангів свідчить, що результати в ЕГ-3 вищі, ніж в ЕГ-4, оскільки сума рангів в ЕГ-3 становить 91,5, а в ЕГ-2 – 44,5.

Визначаємо емпіричну величину $U_{емп}$ за формулою:

$$U = (n_1 \times n_2) + \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x, \text{ у нашому випадку це рівняння:}$$

$$U = (8 \times 8) + \frac{8 \times (8 + 1)}{2} - 91,5.$$

$$U_{емп} = 8,5$$

Визначаємо критичне значення $U_{кр}$ за Таблицею Д.2.7 Додатку 2 [108, с. 354-358].

$$U_{кр} = \begin{cases} 15 (\rho \leq 0,05) \\ 9 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

Таблиця 3.17

Ранжування післяекспериментальних результатів в ЕГ-3 та ЕГ-4

№	ЕГ-3	Ранг 1	ЕГ-4	Ранг 2
1	37,25	12	35,5	10
2	39,5	14	28,75	4
3	34,75	8,5	23,75	1
4	35,75	11	34,75	8,5
5	39,75	16	28	3
6	39,5	14	29,75	7
7	39,5	14	29,25	5
8	27,5	2	29,5	6
Суми:		91,5		44,5

Будуємо вісь значущості (рис. 3.12), що показує знаходження значення U_{emp} у зоні значущості.

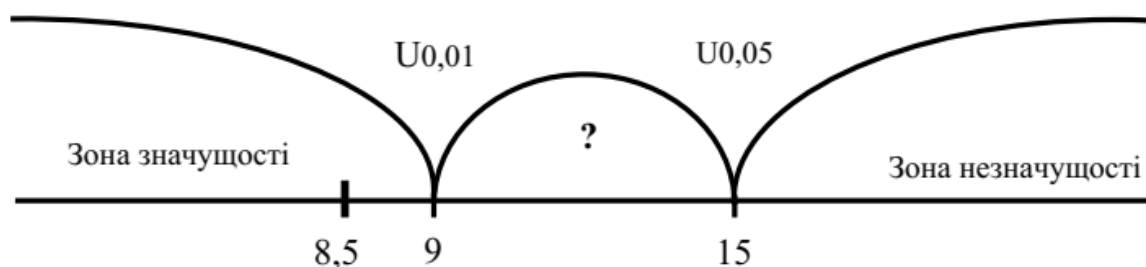


Рис. 3.12 Вісь значущості

Отже, нульова гіпотеза відкидається і приймається гіпотеза про вищий рівень сформованості ПГК студентів в ЕГ-3, що підтверджує більшу ефективність моделі методики А у другій серії експерименту.

Продовжуючи дослідження, ми вирішили з'ясувати особливості організації самостійної роботи під час ознайомлення студентів з новою граматичною інформацією на підготовчому етапі формування ПГК, на якому реалізовується частково-залежна автономія [30]. Через пандемію коронавірусної хвороби (COVID-19) у 2020 році експеримент не проводився, але тривала підготовка до

нього. З лютого по квітень 2020/2021 навчального року експеримент реалізувався в ЕГ-5 та ЕГ-6. Протягом лютого-квітня 2021/2022 навчального року експеримент проходив у ЕГ-7 та ЕГ-8. В ЕГ-9 та ЕГ-10 експеримент проводився з лютого по квітень 2022/2023 навчального року.

Ми висунули **гіпотезу** про те, що високого рівня сформованості ПГК майбутніх учителів у процесі СР можна досягти за умови попереднього ознайомлення студентів з новими ГС на підготовчому етапі формування ПГК у процесі позааудиторної роботи з подальшим обговоренням граматичної інформації на занятті у формі евристичної бесіди з викладачем.

Варійованою величиною обрано спосіб ознайомлення студентів з новими ГС.

У варіанті методики А1 на підготовчому етапі формування ПГК студентам пропонувалося попередньо ознайомитися з граматичним матеріалом у процесі позааудиторної СР та обговорити граматичний матеріал з викладачем у формі евристичної бесіди.

У варіанті методики Б1 ознайомлення з новими ГС відбувалося на занятті безпосередньо з викладачем. Студенти у ЕГ-5, ЕГ-7 та ЕГ-9 навчалися за варіантом методики А1. В ЕГ-6, ЕГ-8 та ЕГ-10 навчання проводилося за варіантом методики Б1.

Для оцінки вихідного рівня сформованості ПГК студентів у ЕГ-5, ЕГ-6, ЕГ-7, ЕГ-8, ЕГ-9 та ЕГ-10 проведено доекспериментальні зрізи. У таблиці 3.18 представлено результати доекспериментальних зрізів. Детальніші результати викладено у Додатку Е.

Показники середнього коефіцієнта навченості передекспериментальних зрізів свідчать майже про рівність вихідного рівня сформованості ПГК студентів у ЕГ-5 та ЕГ-6, ЕГ-7 та ЕГ-8. Незначна різниця спостерігалася у ЕГ-9 та ЕГ-10. Можемо прослідкувати, що недостатній рівень навченості спостерігався за всіма критеріями, що, в свою чергу, свідчить про недостатній вихідний рівень сформованості ПГК майбутніх учителів. Особливо слід звернути увагу, що низькі показники прослідковуються за критерієм різноманітності вживання ГС, як у монологічному мовленні, так і діалогічному.

Таблиця 3.18

**Показники рівня сформованості ПГК майбутніх учителів за результатами
доекспериментальних зрізів**

Індекс групи	Монологічне мовлення		Діалогічне мовлення		Письмо		Середній бал	Коефіцієнт навченості
	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС		
ЕГ-5	3,07	2,79	3,79	2,5	4,57	5	21,71	0,54
ЕГ-6	2,79	2,5	3,54	2,17	4,25	6,17	21,42	0,54
ЕГ-7	3,42	2,67	3,54	2,58	5,75	4,5	22,46	0,56
ЕГ-8	3,35	2,6	3,55	2,7	5,1	5,2	22,5	0,56
ЕГ-9	3,32	3,21	3,25	2,64	5,79	4,43	22,64	0,57
ЕГ-10	3,43	3,14	3,43	2,64	5,5	4,29	22,43	0,56
Максимальні показники	5	5	5	5	10	10	40	1

Зіставлення даних доекспериментальних зрізів у ЕГ-5 та ЕГ-6 здійснено за допомогою кутового перетворення Фішера. Для цього ми склали таблицю (див. таблицю 3.19).

Таблиця 3.19

**Порівняння результатів виконання завдань доекспериментального
зрізу в ЕГ-5 та ЕГ-6**

Доекспер. зріз	«Є ефект»		φ*	«Нема ефекту»		φ*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-5	1	14,3%		6	85,7%		7
ЕГ-6	1	16,7%		5	83,3%		6
Всього студентів	2			11			13

Отримане $\varphi^*_{\text{емп}}$ становить 0,119, а отже знаходиться у зоні незначущості (див. рис 3.13). Таким чином, гіпотеза H_1 відкидається, тобто вихідний рівень сформованості ПГК студентів в ЕГ-5 та ЕГ-6 є відносно рівний, що дозволяє проводити експериментальне навчання в ЕГ-5 за варіантом методики А1 та варіантом методики Б1 в ЕГ-6.

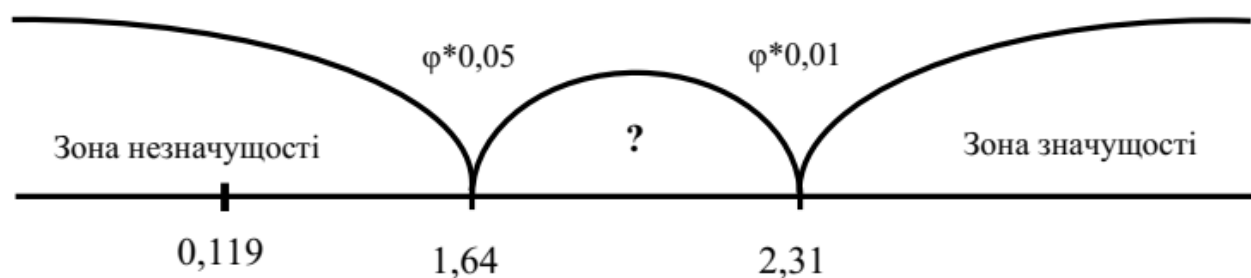


Рис. 3.13 Вісь значущості

Аналогічно проводимо порівняння результатів доекспериментального зрізу в ЕГ-7 та ЕГ-8 (див. таблицю 3.20).

Таблиця 3.20

Порівняння результатів виконання завдань доекспериментального зрізу в ЕГ-7 та ЕГ-8

Доекспер. зріз	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-7	1	16,7%	0,842	5	83,3%	2,300	6
ЕГ-8	1	20%	0,927	4	80%	2,214	5
Всього студентів	2			9			11

Отримане $\varphi^*_{\text{емп}}$ становить 0,14, а отже знаходиться у зоні незначущості (див. рис 3.14). Таким чином, гіпотеза H_1 відкидається, тобто вихідний рівень сформованості ПГК студентів в ЕГ-7 та ЕГ-8 є відносно рівний, що дозволяє проводити експериментальне навчання в ЕГ-7 за варіантом методики А1 та варіантом методики Б1 в ЕГ-8.

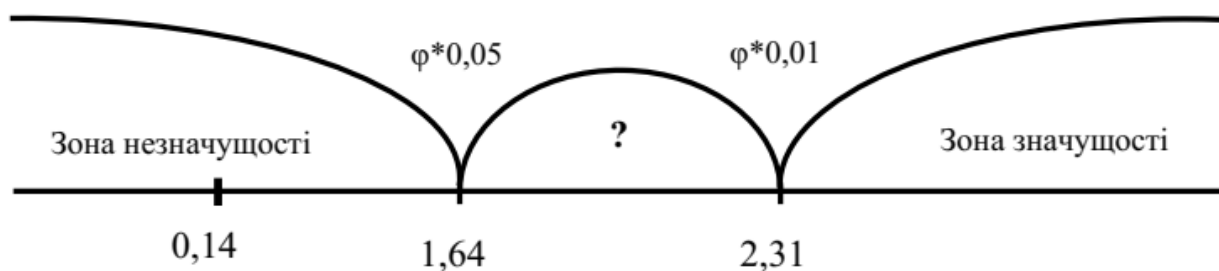


Рис. 3.14 Вісь значущості

Порівнюємо дані доекспериментальних зрізів у ЕГ-9 та ЕГ-10. Для цього складемо таблицю (див. таблицю 3.21).

Таблиця 3.21

Порівняння результатів виконання завдань доекспериментального зрізу в ЕГ-9 та ЕГ-10

Доекспер. зріз	«Є ефект»		φ*	«Нема ефекту»		φ*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-9	2	28,6%	1,129	5	71,4%	2,013	7
ЕГ-10	1	14,3%	0,776	6	85,7%	2,366	7
Всього студентів	3			11			14

Отримано $\phi^*_{\text{емп}}$, яке становить 0,66. Тобто $\phi^*_{\text{емп}}$ знаходиться у зоні незначущості (див. рис.3.15), відповідно гіпотеза H_1 відкидається, а приймається H_0 . Тобто вихідний рівень сформованості ПГК студентів відносно рівний (див. Додаток 3), що дозволяє здійснити експериментальне навчання за варіантом методики А1 в ЕГ-9 та варіантом методики Б1 в ЕГ-10.

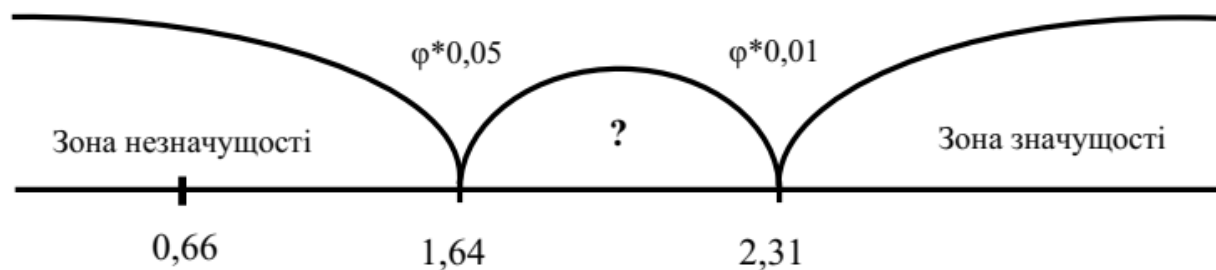


Рис. 3.15 Вісь значущості

За результатами експериментального навчання проведено післяекспериментальні зрізи рівня сформованості ПГК студентів у ЕГ-5, ЕГ-6, ЕГ-7, ЕГ-8, ЕГ-9 та ЕГ-10. У таблиці 3.22 представлено результати післяекспериментальних зрізів. Детальніші результати подано у Додатку Ж.

Таблиця 3.22

Показники рівня сформованості ПГК майбутніх учителів за результатами післяекспериментальних зрізів

Індекс групи	Монологічне мовлення		Діалогічне мовлення		Письмо		Середній бал	Коефіцієнт навченості
	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС	Критерій коректного вживання ГС	Критерій різноманітності вживання ГС		
ЕГ-5	4,18	4	4,14	4,14	8,57	9,14	34,18	0,85
ЕГ-6	3,83	3,83	4,08	3,83	6,42	8,33	30,33	0,76
ЕГ-7	4,29	4,17	4,38	4,5	8,75	9	35,08	0,88
ЕГ-8	4	3,3	3,85	3,4	7,3	7,4	29,25	0,73
ЕГ-9	4,54	4,36	4,46	4,57	8,93	9,29	36,14	0,90
ЕГ-10	4,14	3,71	4,04	3,57	7,5	7,43	30,39	0,76
Максимальні показники	5	5	5	5	10	10	40	1

Проаналізуємо значення середніх показників доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів, отриманих у ЕГ-5, ЕГ-6, ЕГ-7, ЕГ-8, ЕГ-9 та ЕГ-10 (див. таблицю 3.22).

Визначимо показник рівня сформованості ПГК не нижче 0,8.

Проведемо зіставлення результатів післяекспериментальних зрізів в ЕГ-5 та ЕГ-6 за допомогою кутового перетворення Фішера.

Складаємо наступну таблицю (див. таблицю 3.23):

Таблиця 3.23

Порівняння результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу в ЕГ-5 та ЕГ-6

Післяекспер. зріз	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-5	6	85,7%		1	85,7%		7
ЕГ-6	2	33,3%		4	66,7%		6
Всього студентів	8			5			13

Отримане значення $\varphi^*_{емп}$ становить 2,042 і знаходиться у зоні невизначеності, тому гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . Тобто, кількість студентів, які досягли достатнього рівня сформованості ПГК у результаті експериментального навчання, в ЕГ-5 більша, ніж в ЕГ-6 (див. Додаток 3). Це дозволяє зробити висновок про те, що варіант методики А1 виявився ефективнішим, ніж варіант методики Б1.

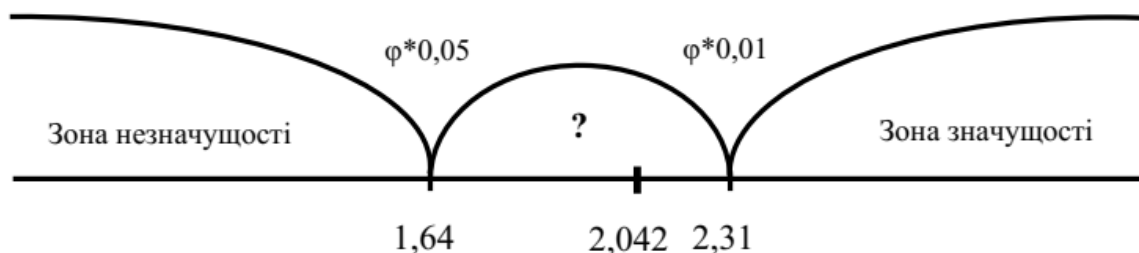


Рис. 3.16 Вісь значущості

Дослідимо результати зіставлення результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ-7 та ЕГ-8 (див. таблицю 3.24).

Таблиця 3.24

Порівняння результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу в ЕГ-7 та ЕГ-8

Післяекспер. зріз	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-7	5	83,3%	2,300	1	16,7%	0,842	6
ЕГ-8	1	20%	0,927	4	80%	2,214	5
Всього студентів	6			5			11

Отримане значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ становить 2,267 і знаходиться у зоні невизначеності, тому гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . Тобто, кількість студентів, які досягли достатнього рівня сформованості ПГК у результаті експериментального навчання, в ЕГ-7 більша, ніж в ЕГ-8 (див. Додаток 3). Це дозволяє зробити висновок про те, що варіант методики А1 виявився ефективнішим, ніж варіант методики Б1.

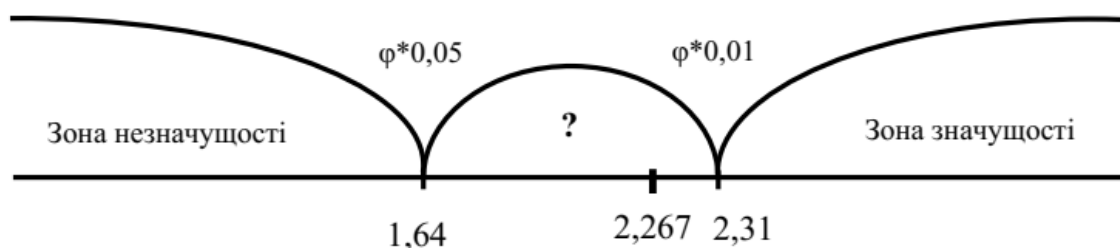


Рис. 3.17 Вісь значущості

Дослідимо результати зіставлення результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ-9 та ЕГ-10 (див. таблицю 3.25).

Таблиця 3.25

Порівняння результатів виконання завдань післяекспериментального зрізу в ЕГ-7 та ЕГ-8

Післяекспер. зріз	«Є ефект»		φ^*	«Нема ефекту»		φ^*	Всього студентів
	Кількість студентів	% частка		Кількість студентів	% частка		
ЕГ-9	6	85,7%	2,366	1	14,3%	0,776	7
ЕГ-10	2	28,6%	1,129	5	71,4%	2,013	7
Всього студентів	8			6			14

Отримане значення $\varphi^*_{\text{емп}}$ становить 2,314 і знаходиться у зоні значущості (див. рис. 3.10), тому гіпотеза H_0 відкидається і приймається H_1 . Отже, в ЕГ-9 більше студентів досягло достатнього рівня сформованості ПГК, що дозволяє стверджувати ефективність варіанту методики А1.

Проаналізуємо значення середніх показників доекспериментальних та післяекспериментальних зрізів, отриманих у ЕГ-5, ЕГ-6, ЕГ-7, ЕГ-8, ЕГ-9 та ЕГ-10 (див. таблицю 3.26).

Таблиця 3.26

**Порівняння середніх показників до- та
післяекспериментальних зрізів в ЕГ-5 – ЕГ-10**

Індекс групи	Середній бал		Середній коефіцієнт навченості		Приріст коеф-та навченості
	Доекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	Доекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ-5	21,71	34,18	0,54	0,85	0,31
ЕГ-6	21,42	30,33	0,54	0,76	0,22
ЕГ-7	22,46	35,08	0,56	0,88	0,32
ЕГ-8	22,5	29,25	0,56	0,73	0,17
ЕГ-9	22,64	36,14	0,57	0,9	0,33
ЕГ-10	22,43	30,39	0,56	0,76	0,2

Спостерігаємо значний приріст коефіцієнту навченості у ЕГ-5, ЕГ-7 та ЕГ-9 у яких навчання велося за варіантом методики А1 (див. таблицю 3.26). Середній коефіцієнт навченості в ЕГ-6 зріс в 1,41 раза, в ЕГ-8 – у 1,3 раза, в ЕГ-10 – у 1,36 раза, тоді як в ЕГ-5 та ЕГ-7 – в 1,57 раза і в ЕГ-9 – в 1,58 раза. Ці дані дозволяють зробити попередній висновок про більшу ефективність варіанту методики А1 у порівнянні з варіантом Б1 [30, с. 12].

Для підтвердження достовірності даних перевіримо ефективність методики А1 ще за допомогою U-критерію Манна-Уїтні [50, с. 84; 91, с. 292; 108, с. 241], щоб засвідчити достовірність попереднього висновку.

Ранжування результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ-5 та ЕГ-6 (див. таблицю 3.27) показало, що сума рангів в ЕГ-5 (66) більша, ніж сума рангів в ЕГ-6 (25).

Таблиця 3.27

Ранжування післяекспериментальних результатів в ЕГ-5 та ЕГ-6

№	ЕГ-5	Ранг 1	ЕГ-6	Ранг 2
1	33,75	9	27,25	1,5
2	37	12	30,25	4
3	38,5	13	33	6
4	34	10	27,25	1,5
5	33,5	8	33,25	7
6	27,5	3	31	5
7	35	11		
Суми:		66		25

$$U_{кр} = \begin{cases} 8 (\rho \leq 0,05) \\ 4 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$U_{емп}$ становить 4 і дорівнює $U_{кр}$ ($\rho \leq 0,01$), що дозволяє стверджувати, що $U_{емп}$ знаходиться у зоні значущості. Підтверджується гіпотеза H_1 , тому робимо висновок про більшу ефективність варіанту методики А1.

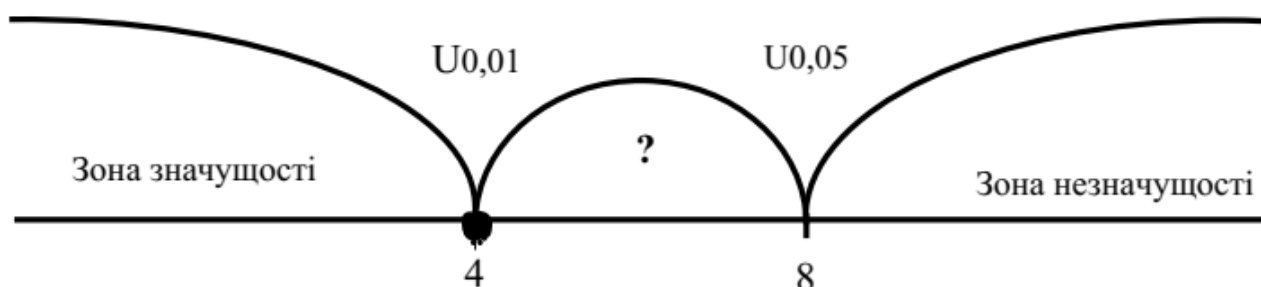


Рис. 3.19 Вісь значущості

Наступне ранжування результатів післяекспериментального зрізу в ЕГ-8 та ЕГ-7 (див. таблицю 3.28) продемонструвало, що в ЕГ-7 (49) сума рангів більша, ніж сума рангів в ЕГ-8 (17).

Таблиця 3.28

Ранжування післяекспериментальних результатів в ЕГ-7 та ЕГ-8

№	ЕГ-7	Ранг 1	ЕГ-8	Ранг 2
1	34	7	26,75	1
2	27,75	4	31	5
3	34,25	8	33,75	6
4	36,25	9	27,25	2
5	39	10	27,5	3
6	39,25	11		
Суми:		49		17

$$U_{кр} = \begin{cases} 5 (\rho \leq 0,05) \\ 2 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$U_{емп}$ становить 2 і дорівнює $U_{кр}$ ($\rho \leq 0,01$), що дозволяє стверджувати, що $U_{емп}$ знаходиться у зоні значущості. Підтверджується гіпотеза H_1 , тому робимо висновок про більшу ефективність варіанту методики А1.

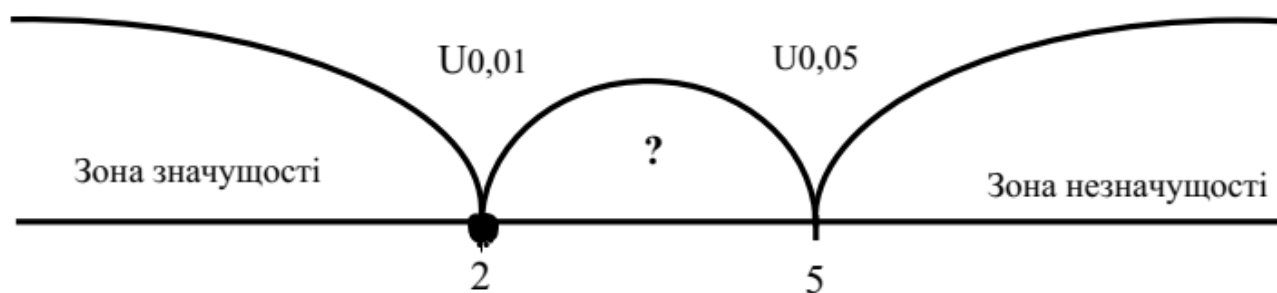


Рис. 3.20 Вісь значущості

Проведемо ранжування післяекспериментальних зрізів, отриманих в ЕГ-9 та ЕГ-10. Сума рангів в ЕГ-10 становить 33,5, тоді як в ЕГ-9 – 71,5, тобто результати в ЕГ-9 вищі, ніж в ЕГ-10 (див. таблицю 3.29).

Таблиця 3.29

Ранжування післяекспериментальних результатів в ЕГ-9 та ЕГ-10

№	ЕГ-9	Ранг 1	ЕГ-10	Ранг 2
1	27,5	3	25	1
2	36	10	29,5	4
3	35,5	8,5	34,25	7
4	39,25	13,5	30	5
5	39,25	13,5	31,75	6
6	36,75	11	35,5	8,5
7	38,75	12	26,75	2
Суми:		71,5		33,5

$$U_{кр} = \begin{cases} 11 (\rho \leq 0,05) \\ 6 (\rho \leq 0,01) \end{cases}$$

$U_{емп}$ дорівнює 5,5 і знаходиться у зоні значущості, нульова гіпотеза відкидається і підтверджується гіпотеза H_1 , що підтверджує більшу ефективність методики А1, за якою навчалися студенти ЕГ-9.

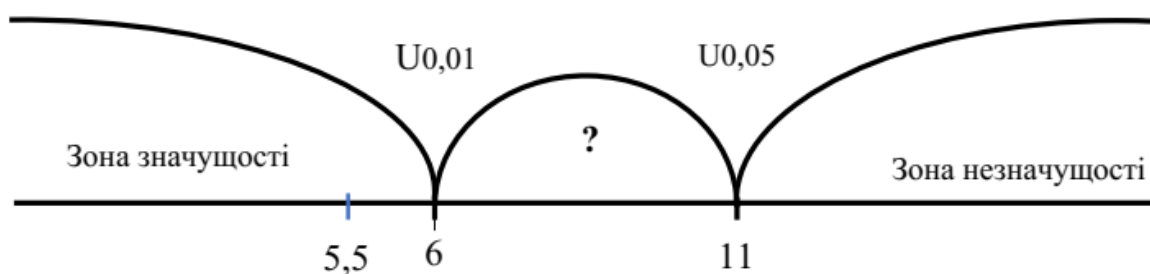


Рис. 3.21 Вісь значущості

Отже, перевірка за допомогою U-критерію Манна-Уїтні довела достовірність того, що студенти, які навчалися за варіантом методики А1, продемонстрували вищий рівень сформованості ПГК у післяекспериментальних зрізах.

Представимо середні показники рівня сформованості ПГК за результатами до- та післяекспериментальних зрізів графічно (див. рис. 3.22).

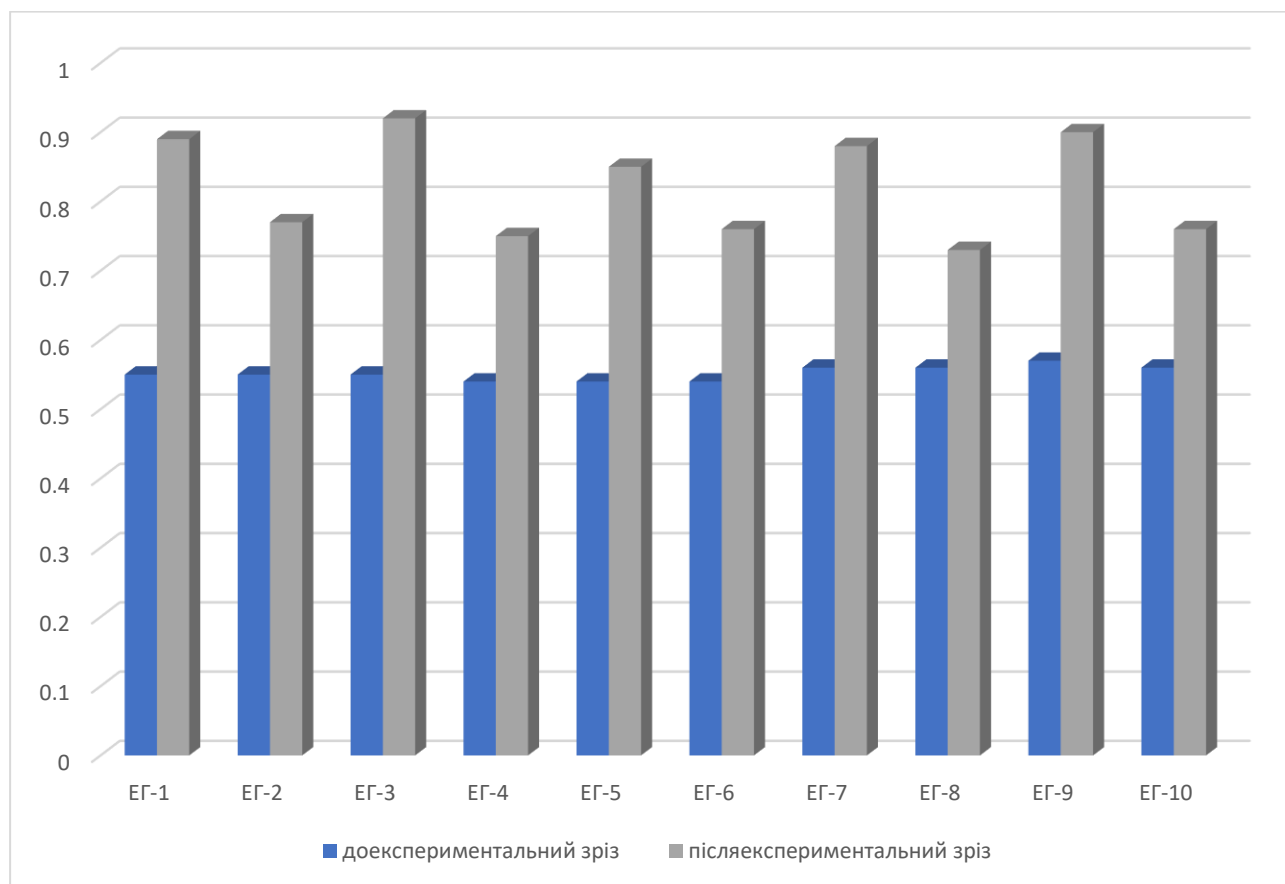


Рис. 3.22 Середні показники рівня сформованості ПГК за результатами до- та післяекспериментальних зрізів

Отже, результати експерименту засвідчили ефективність запропонованої методики; доцільність збільшення рівня автономії здобувачів вищої освіти на ситуативному та варіативному етапах, попереднього самостійного ознайомлення студентами з новими ГС та їх подальшого обговорення з викладачем у процесі евристичної бесіди.

Відповідно отримані результати експериментального дослідження дають нам підстави сформулювати методичні рекомендації щодо формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при вивченні АМ після НМ, що і буде предметом розгляду наступного підрозділу.

3.3. Методичні рекомендації щодо формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів з другої іноземної мови у процесі самостійної роботи

Висвітлені у Розділі 1 теоретичні засади нашого дослідження, що стали підґрунтям для розробки запропонованої нами методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР під час навчання АМ після НМ, проведене експериментальне дослідження та аналіз його результатів дають нам підстави для формулювання методичних рекомендацій щодо формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР під час навчання ІМ2.

Метою формування ПГК у процесі СР під час вивчення АМ після НМ є оволодіння вміннями правильно використовувати ГС у процесі говоріння та письма для досягнення конкретних комунікативних цілей. Окрім цього, СР передбачає формування автономії студентів та розвиток навчально-стратегічної компетентності при оволодінні англомовними граматичними явищами.

Однією з вихідних умов формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ є врахування положень особистісно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного та рефлексивного підходів. Особистісно-діяльнісний підхід при формуванні англомовної ПГК у процесі СР доцільно реалізовувати через урахування: 1) явища субординативного трилінгвізму; 2) мовного та навчального досвіду студентів; 3) необхідності взаємопов'язаного формування ПГК з формуванням навчально-стратегічної компетентності; 4) індивідуальних потреб та інтересів студентів при формуванні навчально-стратегічної компетентності студентів. Реалізація комунікативно-когнітивного підходу у запропонованій методиці відбувається шляхом: 1) свідомого формування умінь порівняльного аналізу; 2) врахування можливостей для позитивного переносу та запобігання негативному впливу інтерференції; 3) раціонального поєднання імпліцитного та експліцитного підходів до формування граматичних знань; 4) взаємопов'язаного навчання говоріння та письма. Рефлексивний підхід забезпечує розвиток рефлексивних умінь студентів та навичок самоконтролю та самокорекції, критичного ставлення до власних навчальних здобутків, уміння вибудовувати та

коригувати власну навчальну траєкторію у процесі формування ПГК при вивченні АМ після НМ.

Пропонуємо керуватися низкою дидактичних та методичних принципів, які є основними для формування ПГК у процесі СР при вивченні АМ після НМ. Процес СР для формування ПГК при вивченні АМ після НМ має ґрунтуватися на дидактичних принципах свідомого навчання, наочності, активності, систематичності і послідовності, поєднання індивідуальних, парних та групових форм СР.

Ключовими методичними принципами для формування ПГК у процесі СР під час вивчення АМ після НМ є принципи автономії, комунікативності, інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, домінувальної ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів, опори на першу ІМ, урахування РМ.

Принцип автономії дозволяє готувати студентів до здійснення СР у процесі оволодіння граматиною ІМ2; формувати здатність студентів до самоорганізації та самоконтролю щодо процесу вивчення граматики АМ та самокорекції власних помилок з метою надолуження можливих прогалин у процесі навчання; підвищувати рівень автономії студентів. *Принцип комунікативності* у СР полягає у моделюванні ситуацій реальної іншомовної комунікації, зокрема шляхом залучення сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для формування англomовних граматичних навичок у процесі говоріння та письма. Реалізація *принципу інтегрованого навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови* при формуванні ПГК у процесі СР передбачає одночасне формування умінь аудіювання, говоріння, читання, та письма на основі інтегрованого англomовного граматичного матеріалу. *Принцип домінувальної ролі вправ* у СР забезпечує студентам вправляння в іншомовному мовленні шляхом виконання різноманітних вправ. Згідно з *принципом автентичності навчальних матеріалів*, формування ПГК у процесі СР забезпечується автентичними і адаптованими матеріалами та завданнями до них, що дозволяє студентам відтворювати ситуації реального спілкування. Врахування *принципу опори на першу ІМ* забезпечує використання можливостей для позитивного переносу та виявлення негативного впливу

інтерференції з боку НМ. Незважаючи на домінуючий вплив НМ на формування англомовної ПГК, існує також вплив з боку РМ. Тому доцільно застосовувати *принцип врахування РМ*. Цей принцип передбачає врахування явищ граматичної системи РМ, які мають позитивний або негативний вплив на оволодіння граматиною ІМ2.

В умовах штучного субординативного трилінгвізму у взаємодію вступають РМ, ІМ1 та ІМ2. Оскільки ІМ2 вивчається після РМ та ІМ1, на формування англомовної ГК передбачається вплив з боку НМ та РМ. Мовою-джерелом переносу виступає НМ, тому що є структурно близькою до АМ, вивчення АМ найближче пов'язане у часі з вивченням НМ. З метою реалізації та забезпечення позитивного переносу слід враховувати, що процес переносу починається з аналізу та пошуку подібностей у контактних мовах. Цей пошук відбувається спершу на рівні лексикону. Оскільки АМ та НМ близькі на фонематичному та лексичному рівнях, спочатку студенти звертають у вагу на подібні слова в цих мовах та подібність їх звучання. При вивченні ГС студенти звертають увагу на подібність слівформ, аналізують та вивчають морфологічні особливості ГС, опановують особливості функціонування ГС на синтаксичному рівні.

Формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ доцільно здійснювати поетапно. Нами виокремлено підготовчий, стереотипний та варіативний етапи. Вважаємо за необхідне, щоб кожен етап забезпечував зростання рівня автономії студентів. Окрім цього, рекомендуємо на кожному етапі використовувати завдання для забезпечення позитивного переносу та запобігання інтерференції.

На підготовчому етапі, коли відбувається ознайомлення з граматичним явищем, викладачеві пропонується використовувати евристичну бесіду (див. Додаток К) під час аудиторної роботи для порівняння граматичних явищ в АМ та НМ або АМ та РМ. Особливо важливо проводити порівняльний аналіз АМ з НМ або з РМ у випадку подібностей, які прогнозовано спричиняють інтерференцію. Наприклад, в АМ часова форма *The Present Perfect* схожа за формою з *Perfekt* у НМ. Це в свою чергу провокує вживання студентами *The Present Perfect* для позначення

минулих подій із зазначенням конкретного моменту в минулому, коли відбулась дія, хоча у такому випадку має вживатися *the Past Simple*.

Проведення порівняльного аналізу під керівництвом викладача покликане розвивати навичку самостійного проведення аналогій у мовних системах АМ та НМ, оскільки студенти не завжди порівнюють граматичні явища у мовах, які вивчають, або не мають достатньо лінгвістичного досвіду для самостійного проведення таких порівнянь.

Використання у навчанні елементів зіставного аналізу під час формування граматичних знань з морфології дозволить студентам розуміти та окреслювати зони позитивного переносу, а також усвідомлювати ті явища, яких немає ні в НМ, ні в РМ. Також студенти зможуть визначити джерело інтерференції, чи воно з боку НМ, чи РМ. Аналогічно проведення зіставного аналізу на синтаксичному рівні сприяє коректній побудові речень АМ студентами в говорінні та письмі, ефективнішому подоланню інтерференції з боку НМ. У студентів виробляється розуміння притаманних для АМ видів речень та їх структури. Тобто використання у навчанні зіставного аналізу граматичних систем АМ, НМ та РМ є необхідною умовою ефективного оволодіння ІМ2.

Таким чином, на підготовчому етапі майбутні учителі оволодівають стратегією акцентуації на ГС, які викликають труднощі у спілкуванні ІМ2 через інтерференцію, та ГС, які уможливають позитивний перенос із ІМ1 та полегшують засвоєння подібних ГС в ІМ2. Формування цієї стратегії починається під час аудиторної СР і триває в процесі позааудиторної СР. Засобами для формування цієї стратегії є спеціальні пам'ятки до вправ, безпосередньо завдання на пошук подібностей та відмінностей в АМ та НМ.

Підготовчий етап створює умови для усвідомлення студентами подібностей та розбіжностей у ГС у РМ, ІМ1 та ІМ2 [34, с. 160]. Проте лише усвідомлення та розуміння граматичних явищ у результаті зіставного аналізу, виконаного на підготовчому етапі оволодіння ГС, не забезпечує формування навичок, стійких до впливу інтерференції. Необхідно довести до автоматизму навички виконання дій диференціації, перекодування та коректної реалізації у мовленні, які забезпечують

функціонування мовленнєвого механізму в умовах міжмовної взаємодії [61, с. 15; 62, с. 35].

Формування стійких до дії інтерференції репродуктивних граматичних навичок та їх автоматизація забезпечується на стереотипному етапі. Основним завданням стереотипного етапу є забезпечення позитивного переносу та запобігання інтерференції [34, с. 161]. Це завдання реалізується через активізацію лінгвістичного досвіду студентів та залучення їх до самостійного аналізу подібності явищ у контактних мовах через спеціально розроблені завдання для СР, що дозволяють розвивати здатність майбутніх учителів порівнювати мовні явища та реалізовувати стратегії їх засвоєння на основі міжмовного переносу та переносу навичок формування ГК [56, с. 31], набутих у процесі засвоєння ІМ1. Посилення позитивного переносу відбувається шляхом виконання студентами завдань на співвіднесення засвоєних ними подібних граматичних явищ в ІМ1 або РМ з явищами в ІМ2. Студентів слід навчати самостійно проводити оцінку граматичних явищ та відносити їх до таких, що сприяють переносу або спричиняють інтерференцію. Викладачеві варто запропонувати студентам здійснювати самоаналіз рівня володіння ними граматичними явищами в ІМ1 і того, як впливала РМ на їхнє засвоєння, коли студенти опановували ІМ1. Слід скеровувати студентів на використання стратегій аналізу явищ, які призводять до морфологічної й синтаксичної інтерференції, формулювання власних висновків щодо можливостей позитивного переносу або інтерференції та ведення відповідних записів у спеціальних зошитах з граматичними правилами та прикладами.

З метою запобігання інтерферентному впливу РМ та НМ на формування ПГК при розробці та виборі вправ і завдань до них слід врахувати ті аспекти ГК з ІМ2, які притаманні лише ІМ2 і потребують висвітлення способу утворення, пояснення як такі, що не мають аналогічних відповідників у ІМ1 або РМ. Наприклад, явище узгодження часів у складносурядному реченні в АМ потребує акцентування уваги студентів, оскільки в НМ та РМ немає залежності вживання часової форми у підрядному реченні від часової форми, вжитої в головному реченні. Викладач може запропонувати механізми для опрацювання нових ГС, які не мають подібностей в

ІМ1 або РМ, звернувши увагу на способи вираження цих граматичних значень у ІМ1 та РМ. Засобом подолання інтерференції у такому випадку є застосування пам'яток з нагадуваннями про морфологічні і синтаксичні розбіжності у мовних системах контактних мов.

Для подолання інтерференції на синтаксичному рівні пропонуємо використовувати таблиці на підстановку для побудови речень (див. Додаток Л), які можуть слугувати опорами або пам'ятками щодо порядку слів у АМ.

На стереотипному етапі відбувається автоматизація граматичних навичок у говорінні та письмі шляхом виконання вправ на репродукцію ГС на рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності.

Варіативний етап формування ПГК у процесі СР забезпечує умови для якомога більшого продукування мовлення на рівні тексту [34, с. 161]. У процесі СР досить складно забезпечити реалізацію групових та парних форм роботи для розвитку говоріння. Проте використання інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє студентам виконувати завдання на розвиток діалогічного та монологічного мовлення. Записані монологи і діалоги можуть представлятися студентами під час аудиторних занять, що дозволить реалізувати взаємоконтроль. Виконання проблемних завдань уможливорює групові форми роботи на спільну підготовку письмових завдань, презентацій, які залучають різні види мовленнєвої діяльності. Завдання СР на цьому етапі можуть виконуватися студентами як в аудиторії, так і поза нею із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Вважаємо за потрібне звернути увагу на особливості підготовки викладачем навчального граматичного матеріалу, який сприймається студентами. Окрім того, що підготовка навчального матеріалу має здійснюватись з урахуванням вимог навчальної програми та відповідно до комунікативних цілей, яких потрібно досягнути у процесі мовлення, цей навчальний матеріал повинен максимально забезпечувати інформацію для студентів про контекст вживання та функціонування відповідних ГС. Навчальний матеріал повинен демонструвати особливості застосування ГС у стилістично різних зразках мовлення, якомога ширше презентувати взірці застосування ГС в усному та писемному мовленні для

забезпечення ілюстративних опор (як у форматі фонограм/відеофонограм так і у друкованому вигляді) для продукування студентами власних усних та писемних висловлювань. Сприймання студентами зразків мовлення в запропонованому навчальному матеріалі забезпечує формування в них мовленнєвих стереотипів, на основі яких здобувачі вищої освіти продукують власні висловлювання.

Вважаємо, що поєднання навчання засобом навчального комплексу з використанням інтернет-технологій, спеціальних освітніх платформ, застосунків сприятиме активізації СР студентів з формування ГК у говорінні та письмі.

Обираючи навчальний матеріал для формування ПГК у процесі СР під час вивчення АМ після НМ, рекомендуємо враховувати критерій нормативності, оскільки формування ГК відбувається відповідно до мовних норм. Згідно з критерієм складності варто подавати ГС від простіших до складніших, поступово підвищуючи складність текстів. Вагомим є критерій відмінностей між АМ та НМ для визначення структур, які сприятимуть позитивному переносу або спричинятимуть інтерференцію. За критерієм вживаності найбільшу увагу слід приділяти ГС, які є найбільш вживаними ГС у літературному та розмовному стилях. За критерієм відповідності потребам спілкування варто підбирати структури, що функціонально забезпечують реалізацію мети комунікації.

Рівень сформованості автономії студентів та можливості для його розвитку – це необхідна умова оптимізації та підвищення ефективності процесу вивчення ІМ2. Результати експерименту засвідчили, що підготовчий етап має передбачати відносно гнучкий тип управління викладачем з частково-залежною автономією. На стереотипному та варіативному етапах формування ПГК доцільно забезпечувати реалізацію умовно повної автономії з гнучким типом управління навчальною діяльністю студентів.

Неодмінною умовою розвитку автономії студентів є рефлексивність процесу навчання. Рефлексію можна розвивати у СР за допомогою відповідних вправ, а також під час аудиторної роботи, коли студентам пропонується підвести підсумки роботи під час заняття; з'ясувати, що їм зрозуміло з опрацьованого матеріалу, а що ще потребує подальшого вивчення. Рефлексію слід розвивати шляхом аналізу

студентами лінгвістичного матеріалу, виокремлення ними граматичних явищ, підбору відповідно до індивідуальних особливостей навчання способів оволодіння ними. Розвиток рефлексії студентів забезпечує формування умінь самоконтролю та самокорекції, визначення власних цілей навчання та вибору подальшої навчальної траєкторії.

Засобами для розвитку навчально-стратегічної компетентності студентів є вправи з рефлексивним компонентом, що дозволяють студентам активізувати вже наявний у них лінгвістичний досвід, ведення граматичного щоденника, можливість самостійно обирати цілі та стратегії навчання, дозволить майбутнім учителям вибудувати власну навчальну траєкторію для оптимізації процесу формування ПГК з АМ як ІМ2 у процесі СР. Побудова такої траєкторії дозволить реалізувати індивідуальний підхід до навчання ІМ2. Необхідність реалізації індивідуального підходу зумовлена нелінійністю процесу засвоєння ІМ2.

В аудиторній СР під час опанування певною ГС слід налаштовувати студентів на ідентифікацію цієї ГС у мовленні носіїв мови під час прослуховування аудіозаписів, перегляду відеозаписів або під час спілкування з носіями мови. Завдання на ідентифікацію у вправах та спеціально підготовлене текстове виділення ГС дозволять продовжити формування навички ідентифікації та диференціації ГС у позааудиторній СР. Слід навчати студентів проводити аналіз зразків писемного мовлення з метою виділення способів і прикладів вживання нових ГС та ГС, які вже попередньо опановані студентами.

Вважаємо, що рецептивні вправи з зоровою опорою, що унаочнюють матеріал для порівняння відповідних граматичних явищ повинні передувати вправам на відтворення, а потім і продукцію ГС студентами. Поєднання рецептивних вправ із вправами, що передбачають самостійний підбір прикладів вживання явищ АМ та їх відповідників у НМ дозволить розвивати вміння ідентифікувати лінгвістичні явища, які сприятимуть переносу.

Вважаємо за доцільне використовувати завдання, що створюють можливості для розвитку автономії студентів, зокрема самостійне визначення студентами цілей формування граматичних навичок у говорінні та письмі на основі уже сформованих

у них лінгвістичних знань з ІМ1, за допомогою рефлексивного осмислення студентами можливих зон переносу. Для розширення можливостей для позитивного переносу варто дозволяти студентам виконувати ті вправи, які вони обирають для досягнення власних навчальних цілей при формуванні ПГК.

Оскільки формування ПГК відбувається не лише у продуктивних видах мовленнєвої діяльності, а й із залученням рецептивних видів мовленнєвої діяльності, потрібно враховувати позитивний взаємовплив різних видів мовленнєвої діяльності у вправах. При відборі та розробці вправ варто зосереджувати увагу на забезпеченні реалізації творчої СР. Окрім цього вправи повинні передбачати можливості для розвитку граматичної усвідомленості майбутніх учителів.

Рекомендуємо використання розробленої нами підсистеми вправ та моделі організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Підсистема вправ містить групи вправ відповідно до етапів формування ПГК у процесі СР. Вважаємо за доцільне використовувати модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, яка побудована на принципі циклічності організації процесу навчання граматики для забезпечення поетапності формування ПГК та наступності у формуванні граматичних навичок. У моделі враховується взаємозв'язок СР під час аудиторних занять з СР у позааудиторній роботі, передбачено шляхи для підвищення рівня автономії студентів.

Кожний новий цикл вивчення граматичної теми рекомендуємо розпочинати з групи вправ для ознайомлення з новими ГС у говорінні та письмі. Коли пройдено підготовчий етап, студенти ознайомилися з ГС, можуть їх ідентифікувати та диференціювати, і проаналізовано можливості для переносу, переходимо до групи вправ для автоматизації нових ГС на рівні словоформи, словосполучення, фрази, речення та надфразової єдності у говорінні та письмі. Для формування плавності мовлення у говорінні з використанням опанованих ГС, вживання їх у письмі, закріплення розуміння функціонування ГС продовжуємо формування ПГК за допомогою групи вправ для автоматизації нових ГС на рівні тексту у різних

комунікативних ситуаціях. У Додатку М представлено підсистему вправ для навчання граматичної підтеми *Conditionals*, побудовану на основі запропонованої підсистеми вправ для формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Отже, надання студентам вищого рівня автономії та збільшення їх самостійності, дотримання етапів формування ПГК, використання запропонованої підсистеми вправ – все це дозволить формувати стійкі до впливу інтерференції граматичні навички та підвищити ефективність формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Висновки до розділу 3

1. У розділі описано процедуру та результати проведення експерименту, метою якого була перевірка ефективності розробленої нами методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Експериментальне навчання було реалізовано у Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка серед 74 студентів 4 курсу німецького відділення факультету іноземних мов.

Визначено критерії оцінювання рівня сформованості ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ: коректності вживання ГС у монологічному/діалогічному висловлюванні; коректності вживання ГС у писемному висловлюванні; різноманітності вживання ГС у монологічному/діалогічному висловлюванні; різноманітності вживання ГС у писемному висловлюванні.

2. У ході експерименту перевірено гіпотезу про те, що високого рівня сформованості ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ можна досягти за умов використання запропонованої методики формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, яка передбачає: 1) поетапне формування ГК в говорінні та письмі (підготовчий, стереотипний, варіативний етапи); 2) врахування можливостей для переносу знань, навичок, мовленнєвого та навчального досвіду студентів у першу чергу з ІМ1 і

попередження відповідної інтерференції; 3) розвиток граматичної усвідомленості за допомогою завдань рефлексивного характеру та завдань, які сприяють формуванню навчально-стратегічної компетентності; 4) надання студентам більшої автономії на стереотипному та варіативному етапах формування ПГК у процесі СР при менш жорсткому управлінні викладачем.

Наступною перевірено гіпотезу про те, що високого рівня сформованості ПГК майбутніх учителів у процесі СР можна досягти за умови попереднього ознайомлення студентів з новими ГС на підготовчому етапі формування ПГК у процесі позааудиторної роботи з подальшим обговоренням граматичної інформації на занятті у формі евристичної бесіди з викладачем.

3. Варійована величина експерименту – рівень автономії студента у навчальній діяльності. Аналіз та порівняння результатів навчання в експериментальних групах було проведено за допомогою кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні. На основі отриманих результатів зроблено висновок про більшу ефективність *варіанту А* методики, який передбачає на стереотипному та варіативному етапах формування ПГК у процесі СР реалізацію умовно повної автономії та гнучкого типу управління з боку викладача, що забезпечує збільшення рівня автономії студентів та їхньої самостійності у навчально-пізнавальній діяльності.

У наступному етапі експерименту варійованою величиною обрано спосіб ознайомлення студентів з новими ГС. З'ясовано, що більш ефективним є варіант методики А1, який передбачає попереднє ознайомлення студентів з новими ГС у процесі позааудиторної СР на підготовчому етапі з подальшим обговоренням цих структур з викладачем на занятті у формі евристичної бесіди.

4. На основі положень теоретичної розвідки, представленої у дослідженні, та отриманих даних експериментального дослідження сформульовано методичні рекомендації щодо формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Основні положення розділу представлено у публікаціях автора [29; 30; 34; 144].

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні теоретично обґрунтовано та розроблено методику формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, проведено експериментальну перевірку ефективності запропонованої методики. Результати роботи дозволяють нам зробити наступні висновки:

1. На основі аналізу сучасної наукової літератури з проблеми дослідження з'ясовано методичні та психолінгвістичні передумови формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ, зокрема: необхідність поєднання експліцитного способу навчання граматики ІМ2 з імпліцитним; урахування сформованого мовного та мовленнєвого досвіду студентів та впливу РМ, ІМ1 на оволодіння ІМ2; нелінійність процесів засвоєння ІМ2, що спричинено контактом граматичних систем трьох мов у свідомості студента, надгенералізацією в застосуванні граматичних правил з РМ або ІМ1 в ІМ2 та явищем фосилізації граматичних знань; необхідність розробки та підготовки ресурсів, навчального матеріалу для СР, що забезпечують диференціацію та ідентифікацію явищ інтерференції та переносу; створення навчального середовища, сприятливого для продукування мовлення; розвиток автономії майбутніх учителів.

Теоретична розвідка щодо питання психолінгвістичних передумов формування ПГК дозволяє зробити висновок, що першочергово при мовному контакті у свідомості студентів відбувається взаємодія лексичних та фонетичних аспектів, а усвідомлення взаємовпливів на рівні морфології та синтаксису потребує подальшого опрацювання студентами.

Продуктивну граматичну компетентність визначено як здатність особистості формулювати граматично коректні усні та письмові висловлювання для досягнення конкретних комунікативних цілей. Складовими ПГК є граматичні знання, репродуктивні граматичні навички і граматична усвідомленість. У структурі ПГК виділено змістовий, операційний та прагматичний компоненти. Змістовий компонент містить морфологічні, синтаксичні та орфографічні знання та навички. Операційний компонент передбачає навички відбору ГС, зіставного аналізу ГС, оформлення і продукування висловлювання. Прагматичний компонент включає

навички вживання ГС у діалогічному мовленні, навички вживання ГС у монологічному мовленні та навички вживання ГС у письмі.

Встановлено, що у випадку навчання майбутніх учителів АМ після НМ джерелом переносу є ІМ1 (НМ). Домінування ІМ1 в умовах субординативного штучного трилінгвізму зумовлене близькістю в часі впливу ІМ1, вивчення якої триває одночасно з вивченням ІМ2, та типологічною спорідненістю та близькістю ІМ1 та ІМ2, на відміну від РМ.

СР майбутніх учителів з формування ПГК при навчанні АМ після НМ – організована та контрольована студентом навчальна діяльність для оволодіння ПГК з ІМ2 та розвитку автономії в умовах зовнішнього опосередкованого управління викладачем.

Організація процесу СР з формування ПГК майбутніх учителів при навчанні АМ після НМ має ґрунтуватися на положеннях особистісно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного та рефлексивного підходів.

Рівень сформованості автономії студента визначає здатність до здійснення СР з опанування граматичним матеріалом. Розвиток автономії майбутніх учителів забезпечується розвитком рефлексивних умінь здійснювати аналіз труднощів, які виникають у процесі оволодіння граматиною АМ, свідомо ідентифікувати граматичні явища, які можуть спричинити інтерференцію, розпізнавати можливості для позитивного переносу, реалізовувати самоаналіз результатів навчання, вибір навчальних стратегій та корекцію навчальної траєкторії.

2. На основі результатів зіставного аналізу визначено подібності та відмінності граматичних категорій, характерних для морфологічних та синтаксичних систем АМ, НМ та УМ. Наявність кореляцій у частинах мови, граматичних категоріях та синтаксичних структурах у порівнюваних мовах уможлиблює інтенсифікацію процесу навчання граматики АМ на основі позитивного переносу знань з граматики НМ та РМ.

При вивченні іменника перенос забезпечують такі чинники: наявність спільних категорій числа, відмінка іменника в АМ, НМ та УМ; подібність парадигматичних класів іменників; поділ іменників на злічувані та незлічувані, утворення множини

іменника в основному за допомогою додавання флексій. Для прикметника в АМ, НМ та УМ спільним є поділ прикметників на якісні та відносні, утворення ступенів порівняння якісних прикметників за допомогою флексій. Позитивний перенос при оволодінні дієсловом забезпечується: семантичною відповідністю дієслів у АМ, НМ та УМ; спільністю категорій часу, способу та стану; поділом дієслів на повнозначні, службові, модальні; наявністю особових та неособових форм дієслова (спільними є інфінітив та дієприкметник); аналітичним способом утворення певних часових форм за допомогою допоміжних дієслів. Займенники характеризуються такими спільними особливостями: поділом на особові, присвійні, вказівні, зворотні, заперечні, питальні, означальні, неозначені; відмінювання особових займенників у АМ, НМ та УМ; суплетивізмом при утворенні форм особових займенників. Категорія детермінації властива АМ та НМ, тому при вивченні артикля перенос можливий з НМ. Спільним для опанування числівником є поділ на кількісні, порядкові та дробові; утворення порядкових числівників за допомогою суфіксів, а також наявність окремих форм для певних порядкових числівників; поділ за будовою на прості, складні і складені. Прислівники мають подібності у поділі за семантичним значенням та утворенні ступенів порівняння. Спільними для АМ, НМ та УМ є наявність та способи функціонування службових частин мови: прийменника, сполучника, частки та вигуку.

На рівні синтаксису перенос реалізується при оволодінні структурою словосполучень та речень через подібність у типах зв'язку слів у словосполученнях (підрядний тип та сурядний тип), диференціацію типів речень на розповідні, спонукальні і питальні, виділення головних та другорядних членів речення, поділ речень за будовою на прості, складні та складносурядні.

Інтерференція спричиняється розбіжностями у способах вираження та функціонуванні граматичних категорій в АМ, НМ та УМ. Найбільш вірогідною є інтерференція під час: вираження семантичного значення роду при вживанні займенників; позначення множини іменників; категорії часу при структурній побудові часових форм; вживання часових форм групи *Perfect*, використання часових форм загального виду замість тривалого; утворення ступенів порівняння якісних прикметників синтетичним способом замість аналітичного.

Інтерференція на синтаксичному рівні зумовлена фіксованим місцем дієслова присудка в НМ, вільним порядком слів в УМ, тоді як порядок слів в АМ регламентований і впливає на зміст речення та слугує для вираження синтаксичних відношень.

Для мінімізації впливу інтерференції доцільно акцентувати увагу майбутніх учителів на оволодінні граматичними явищами ІМ2, які не притаманні для граматики ІМ1 чи РМ. Аналіз явищ, які призводять до морфологічної й синтаксичної інтерференцій, дозволить мінімізувати негативний вплив з боку ІМ1 чи РМ. Необхідним є розвиток здатності студентів до здійснення самостійного порівняльного аналізу граматичних систем та явищ в ІМ1 чи РМ для виявлення можливостей реалізації позитивного переносу на морфологічному та синтаксичному рівнях.

3. Одиницями відбору навчального матеріалу визначено ГС (словоформи, словосполучення, фрази/речення) і тексти (усні і письмові). Виокремлено критерії відбору ГС (нормативності, складності, відмінностей між АМ та НМ, вживаності, відповідності потребам спілкування) та текстів (автентичності, тематичності, інформативності, посильності та доступності, комунікативної спрямованості (функціональності), варіативності).

На основі визначених критеріїв відібрано ГС: часові форми груп *Continuous*, *Perfect*, *Perfect Continuous*, вираження майбутньої дії, пасивний стан, умовні речення, герундій, інфінітив, артикль з власними назвами, присвійний відмінок іменників, зворотні та сполучні займенники, ступені порівняння прикметників та прислівників, підрядні відносні речення, прийменники, що вказують на напрямок руху, час, діяча, інструмент дії.

Відібрано 40 друкованих текстів та 10 аудіозаписів, які демонструють контекст вживання визначених ГС та використані при розробці вправ.

4. Виділено підготовчий, стереотипний та варіативний етапи формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Розроблено підсистему вправ, яка складається із трьох груп вправ, кожна з яких відповідає одному з етапів засвоєння ПГК.

Перша група вправ спрямована на ознайомлення, ідентифікацію та диференціацію ГС у говорінні та письмі. Студенти навчаються здійснювати зіставлення ГС в АМ та НМ, виконуючи вправи першої підгрупи під час аудиторної СР. Вправи другої та третьої підгруп передбачають ідентифікацію та диференціацію ГС у говорінні та письмі відповідно. Вправи цих підгруп виконуються у процесі позааудиторної СР.

Друга група вправ має на меті автоматизацію вживання ГС на рівні словоформи/словосполучення/фрази/речення/надфразової єдності. Вправи першої та другої підгруп, покликані забезпечити позитивний перенос та запобігти інтерференції від попередньо засвоєних мов, виконуються у процесі аудиторної СР. Використання пам'яток, які містять інформацію про подібність граматичних явищ в АМ та НМ або відмінності, що можуть спричинити інтерференцію, сприяє розвитку вмінь порівняльного аналізу та визначення зон для позитивного переносу. Вправи третьої та четвертої підгруп забезпечують подальшу автоматизацію вживання опрацьованих ГС у процесі позааудиторної СР.

Третя група вправ на автоматизацію вживання ГС на рівні тексту забезпечує автоматизацію репродуктивних граматичних навичок у різних комунікативних ситуаціях, сприяє розвитку граматичної усвідомленості шляхом виконання творчих завдань, що виносяться на аудиторну та позааудиторну СР студентів. Перша підгрупа вправ третьої групи спрямована на автоматизацію нових ГС на рівні тексту в діалогічному, монологічному мовленні, а друга підгрупа передбачає автоматизацію вживання ГС на рівні тексту в письмі.

Створено модель організації процесу формування ПГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Особливістю розробленої моделі є циклічність та збалансованість аудиторної та позааудиторної СР, взаємопов'язаних цілями та змістом.

5. З метою перевірки ефективності запропонованої методики формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ проведено навчальний, природний, відкритий, вертикально-горизонтальний експеримент.

Варійованою величиною першого етапу експерименту обрано рівень автономії студентів. У варіанті методики А передбачалося підвищення рівня автономії студентів та надання студентам більшої самостійності у навчальній діяльності через реалізацію частково-залежної автономії на підготовчому етапі та умовно повної автономії на стереотипному і варіативному етапах формування ПГК. У варіанті методики Б реалізовувався лише частково-залежний рівень автономії на трьох етапах формування ПГК.

Наступний етап експериментального дослідження мав за мету визначити ефективний спосіб організації СР на підготовчому етапі формування ПГК.

Варійованою величиною було обрано спосіб організації самостійної роботи. У варіанті методики А1 на підготовчому етапі студенти попередньо ознайомлювалися з новими ГС у процесі позааудиторної СР та обговорювали граматичний матеріал з викладачем у формі евристичної бесіди. У варіанті методики Б1 ознайомлення з новими ГС відбувалося на занятті з викладачем.

Отримані емпіричні дані проаналізовано за допомогою методів математичної статистики: критерію ϕ^* – кутового перетворення Фішера та U-критерію Манна-Уїтні.

У ході експерименту встановлено ефективність запропонованих варіантів методики для формування ПГК у процесі СР при навчанні АМ після НМ. Визначено, що більш ефективним є варіант, яким передбачалося надання студентам вищого рівня автономії на стереотипному та варіативному етапах. Доведено доцільність попереднього ознайомлення здобувачів із новими граматичними структурами у процесі позааудиторної СР з подальшим обговоренням цих структур з викладачем на занятті у формі евристичної бесіди на підготовчому етапі формування ПГК у процесі СР.

На основі отриманих результатів запропоновано методичні рекомендації для викладачів щодо формування ПГК в процесі СР при навчанні АМ після НМ.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці методики формування рецептивної ГК майбутніх учителів у процесі СР при навчанні АМ як ІМ2.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко А. О. Методика формування франкомовної граматичної компетентності у майбутніх філологів (французька мова після англійської): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2016. 228 с.
2. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2010. 443 с.
3. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англословної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.
4. Беженар І. В. Рефлексія як основна психологічна передумова навчання студентів іншомовного писемного мовлення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 32(85). С. 481–489.
5. Безвін Ю. Г. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх викладачів англійської мови засобами проектної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2017. 456 с.
6. Бейла А. І. Лінгвопсихологічні особливості навчання англійської мови в умовах навчального білінгвізму. *Мова і культура*. Київ, 2002. Вип. 4, Т. V: Ч. 1. С. 26–30.
7. Биконя О. П. Теоретико-методичні засади самостійної позааудиторної роботи з англійської мови студентів економічних спеціальностей: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2017. 791 с.
8. Биконя О. П., Іванишина В. П. Самоконтроль рівня володіння майбутніми економістами англословними продуктивними компетентностями. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 29. С. 24–31.
9. Биконя О. П. Системний підхід до вирішення проблеми організації самостійної позааудиторної роботи студентів у навчанні англійської мови. *Вісник*

Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 135. С. 144–147.

10. Борецька Г. Е. Методика навчання студентів-філологів граматично правильної англомовної писемної комунікації: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2005. 22 с.

11. Боснюк В. Ф. Математичні методи в психології: курс лекцій. Мультимедійне навчальне видання. Харків: НУЦЗУ. 2020. 141 с. URL: <http://repositsc.nuczu.edu.ua/handle/123456789/11329> (дата звернення: 10.05.2022).

12. Бурак М. І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 247 с.

13. Вовк О. І. Розвиток іншомовної стилістичної компетенції майбутніх філологів: граматичний аспект. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка.* 2015. № 1. С. 82–87.

14. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2008. 345 с.

15. Волкова Н. П. Теоретичні основи та передумови моделювання професійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи. *Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах*: монографія / за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. С. 7–62.

16. Гайдук С. Організація експліцитного навчання та імпліцитного оволодіння іноземною мовою. *Молодь і ринок.* 2015. № 3(122). С. 68–72.

17. Голуб І. Ю. Формування у майбутніх перекладачів соціокультурної компетентності у процесі вивчення німецької мови після англійської: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2010. 373 с.

18. Гриценко В., Юстик І. Організаційно-педагогічні засади управління освітнім процесом засобами Google Apps for Education. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 8. Ч. 1. С. 140–143.

19. Гудима Ю. П. Формування у майбутніх учителів англійської мови навчально-стратегічної компетентності в діалогічному мовленні: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2018. 409 с.

20. Гупка-Макогін Н. І. Навчання майбутніх фахівців з міжнародної економіки професійно орієнтованого аудіювання у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2016. 286 с.

21. Гурін Р. С. Специфіка науково-педагогічного дослідження у професійній школі. *Теорія і методика професійної освіти*: навч. посіб. / за ред. З. Н. Курлянд. Київ: Знання, 2012. С. 330–360.

22. Даниленко О. Зіставний аналіз української, німецької та англійської мов як фактор ефективності формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 8–9 груд. 2017 р. Тернопіль, 2017. С. 225–227.

23. Даниленко О. Психолінгвістичні особливості формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 2. С. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.2.9>

24. Даниленко О. Урахування явищ інтерференції та переносу при формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання другої іноземної мови. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 11-12 листоп. 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 242–244.

25. Даниленко О. О. Використання елементів змішаного навчання в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння граматичною компетентністю у процесі навчання другої іноземної мови. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19 берез. 2020 р. Тернопіль, 2020. С. 302–304.

26. Даниленко О. О. Використання інтернет-технологій в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння продуктивною граматичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов у вишах*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 8 жовт. 2019 р. Харків: Мадрид, 2019. С. 160–162.

27. Даниленко О. О. Відбір навчального матеріалу для формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької в процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах*. 2018. № 39. С. 37–44.

28. Даниленко О. О. Контроль рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів з другої іноземної мови. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матеріали Міжнар. наук. конф., м. Черкаси, 7 серп. 2020 р. Черкаси: МЦНД. 2020. Т.2. С. 56–57.

29. Даниленко О. О. Критерії рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення англійської мови після німецької. *Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 13-14 лип. 2020 р. Львів: Львівський науковий форум, 2020. С. 24–26.

30. Даниленко О. О. Оволодіння граматичним матеріалом майбутніми вчителями у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької. *Досягнення науки та освіти в XXI столітті*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 8 лют. 2024 р. Дніпро, 2024. С.10–13.

31. Даниленко О. О. Розвиток граматичної усвідомленості майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 29-30 січн. 2024 р. Львів: Львівський науковий форум, 2024. С. 49–51.

32. Даниленко О. О. Самостійна робота з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 3–4 (97–98). С. 12–26. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/012-026>

33. Даниленко О. О. Урахування результатів зіставного аналізу української, німецької та англійської мов при формуванні граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічний альманах*. 2017. № 35. С. 106–115.

34. Даниленко О. О. Шляхи підвищення ефективності формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи з другої іноземної мови. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 28 квіт. 2023 р. Тернопіль, 2023. С. 158–161.

35. Дмітренко Н. Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2021. 514 с.

36. Долина А. В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2011. 274 с.

37. Драганова Г. В. Лингвистическая теория и практика преподавания грамматики иностранного языка. *Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної*: Матеріали VI Міжнар. наук.-практ. конф., м. Полтава, 6-7 жовт. 2006 р. Полтава: АСМІ, 2006. С. 81–86.

38. Дудоладова А. В. Проблема інтерференції у методиці та практиці викладання іноземної мови. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*

на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. 2014. Вип. 24. С.41–47.

39. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия. Київ: Вища школа, 1974. 176 с.

40. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 316 с.

41. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / пер. з англ. О. М. Шерстюк; наук. ред. укр. вид-ня С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

42. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2012. № 2. С. 66–72.

43. Задорожна І. П. Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки.* 2015. Вип. 131. С. 60–64.

44. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською комунікативною компетенцією: дис... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2012. 770 с.

45. Зайцева І. В. Відбір матеріалів для навчання майбутніх філологів англійської мови на основі проблемних ситуацій. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія.* 2013. Вип. 22. С. 26–34.

46. Зайченко І. В. Педагогіка : підручник. 3-є вид., перероб. і допов. Київ: Видавництво Ліра-К, 2016. 608 с.

47. Засєкіна Л. В., Засєкін С. В. Вступ до психолінгвістики. Острого: Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2002. 168 с.

48. Кавицька Т., Осідак В. Контроль та оцінювання у навчанні граматики англійської мови студентів-філологів. *Ars Linguodidacticae*. 2018. Вип. 2. С. 45–55.
49. Кажан Ю. М. Методика формування у майбутніх учителів рецептивної лексичної компетенції у процесі навчання німецької мови на базі англійської: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2012. 360 с.
50. Климчук В. О. Математичні методи у психології: навч. посіб. для студ. психол. спец-тей. Київ: Освіта України, 2009. 288 с.
51. Кокнова Т. А. Методологія лінгвометодичного дослідження: навч. посіб. для маг. ф-ту іноз. мов. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019. 150 с.
52. Коробейнікова Т. І. Формування англомовної компетентності в діалогічному мовленні майбутніх учителів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2013. 276 с.
53. Корунець І. В. Порівняльна типологія англійської та української мов : навч. посіб. Вінниця: Нова Книга, 2003. 464 с.
54. Котловський А. М. Формування англомовної лексико-граматичної компетентності в говорінні майбутніх економістів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2017. 253 с.
55. Кочерган М. П. Основи зіставного мовознавства: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2006. 424 с.
56. Майєр Н. В. Методична субкомпетентність майбутнього викладача французької мови з формування професійно орієнтованої граматичної компетентності. *Іноземні мови*. 2015. №1. С. 28–36.
57. Майєр Н. В. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2016. 735 с.
58. Малота А. А. Методика змішаного навчання професійно орієнтованого усного спілкування англійською мовою майбутніх соціальних працівників: дис. ...

наук. ступеня д-ра філософії: 01 : 011/ Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2024. 273 с.

59. Мартиненко С., Чернігівська Н. Когнітивний компонент як складова моделі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до самоосвітньої діяльності. *Вища школа*, 2010. № 7-8. С. 44–50.

60. Мартиненко О. Є. Методика формування англомовної компетентності майбутніх перекладачів в аудіюванні в умовах заочної форми навчання: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2017. 390 с.

61. Маруневич Б. М. Методика навчання лексико-граматичного аспекту німецької мови як спеціальності в умовах штучного білінгвізму (мовний вуз, початковий етап): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ, 1996. 24 с.

62. Маруневич Б. М. Попередження та подолання міжмовної інтерференції в умовах штучного білінгвізму. *Іноземні мови*. 1995. № 1. С. 33–37.

63. Мельник І. М. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою як другою іноземною (перший рік навчання): автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ, 2001. 19 с.

64. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.

65. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник / кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 1999. 320 с.

66. Миськів В. А. Методика попередження і подолання граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 249 с.

67. Молокович О. О. Тестовий контроль рівня володіння говорінням англійською мовою як другою іноземною у студентів II курсу мовного факультету : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2001. 20 с.

68. Нестеренко О. А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Держ. закл. «Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського». Одеса, 2012. 21 с.

69. Ніколаєва С. Ю. Методи та організація сучасних досліджень з методики навчання іноземних мов і культур: навч.-метод. посібник для студентів магістратури та аспірантури. Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2019. 136 с.

70. Окопна Я. В. Алгоритм формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності у майбутніх фахівців туристичної сфери (німецька мова після англійської). *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки.* 2014. Вип. 24. С. 62–70.

71. Окопна Я. В. Професійно орієнтоване навчання діалогічного мовлення майбутніх працівників сфери обслуговування (німецька мова після англійської): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2012. 302 с.

72. Олійник Т. Особливості формування навчально-стратегічної компетентності. *Іноземні мови*, 2013. №4 (76). С. 9–20.

73. Орловська Л. Вимоги до вправ для формування граматичної компетенції в усному мовленні у майбутніх учителів англійської мови як другої іноземної. *Актуальні питання гуманітарних наук.* 2015. Вип. 12. С. 290-295. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apgnd_2015_12_43 (дата звернення: 15.07.2020)

74. Орловська Л. К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2010. 304 с.

75. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англійської граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2004. 314 с.

76. Осідак В. Від мови до мовлення. Методика контролю рівня сформованості граматичної компетенції в студентів мовних факультетів. *Іноземні мови в навчальних закладах.* 2006. № 6. С. 111–118.

77. Панова Л. С. Обучение иностранному языку в школе: пособие для учителей. Київ: Радянська школа, 1989. 144 с.
78. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.
79. Пелашенко І. І., Серебрякова Н. О. Теоретичні аспекти формування граматичної компетенції у студентів в процесі вивчення іноземних мов. *Studia Germanica et Romanica: Іноземні мови. Зарубіжна література. Методика викладання*. 2006. Т. 3, № 3 (9). С. 76–86.
80. Пінська О. В. Навчання майбутніх учителів професійно спрямованої писемної комунікації англійською мовою як другою іноземною : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02 / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ, 2001. 16 с.
81. Подосиннікова Г., Огієнко Д. Методична характеристика англомовних автентичних текстів періодичних он-лайн видань як матеріалу для формування компетентності в читанні учнів профільної школи. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2020, № 7 (101). С. 191–208.
82. Практична граматики німецької мови: комунікативні вправи і завдання для студентів та учнів старших класів: навч. посіб. / Д. А. Євгененко та ін.; вид. 2-ге, доопрац. та допов. Вінниця: Нова Книга, 2004. 400 с.
83. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С. Ю. Ніколаєва та ін. Вінниця: Вид-во «Нова книга», 2001. 245 с.
84. Прокопчук М. М. Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2018. 287 с.
85. Робоча програма навчальної дисципліни «Друга іноземна мова (англійська)» / Уклад. А.О. Клименко, Н.С. Левчик. Тернопіль: Факультет іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Кафедра англійської філології та методики її викладання, 2022. 16 с.

86. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп'ютерною підтримкою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2009. 354 с.

87. Рябих М. В. Методика навчання студентів мовних спеціальностей форм способу та часу англійського дієслова: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2003. 192 с.

88. Саєнко Н. В. Перспективи використання змішаного навчання у викладанні іноземної мови у ВНЗ. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 41. С. 127–137.

89. Свиридчук В. П. Методика навчання німецького писемного мовлення студентів-заочників вищих мовних навчальних закладів на основі використання дистанційного курсу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2007. 345 с.

90. Семчинський С. В. Семантична інтерференція мов. Київ: Вища школа, 1974. 256 с.

91. Сисоєва С. О., Кристопчук Т. Є. Методологія науково-педагогічних досліджень. Рівне: Волинські обереги, 2013. 360 с.

92. Сікора Я. Реалізація змішаного навчання у вищому навчальному закладі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2016. Вип. 2. С. 236–239.

93. Скляренко Н. В. Навчання майбутніх філологів говоріння на основі художнього тексту (німецька мова після англійської): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2014. 179 с.

94. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції у студентів мовних спеціальностей. *Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр» / за ред. С. Ю. Ніколаєвої*. Київ : Ленвіт, 2011. С. 141–160.

95. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів. *Іноземні мови*. 2011. № 1. С. 15–25.

96. Скляренко Н. К., Онищенко Е. И., Захарова С. Л. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе: пособие для учителей. Київ: Радянська школа, 1988. 150 с.

97. Скляренко Н. К., Писанко М. Л. Методика формування іншомовної граматичної компетентності. *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика*: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. С. 234–257.

98. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. Київ: Головна редакція УРЕ, 1977. 775 с.

99. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2014, 340 с.

100. Сосюр, Фердінан де. Курс загальної лінгвістики / пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. Київ: Основи, 1998. 324 с.

101. Сравнительная типология английского, немецкого, русского и украинского языков / А. Э. Левицкий и др. Київ: Освіта України, 2009. 360 с.

102. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції майбутніх філологів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2004, 461 с.

103. Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах: колективна монографія / С. Ю. Ніколаєва та ін.; за ред. С. Ю. Ніколаєвої; техн. ред. І. Ф. Соболевої. Київ: Ленвіт, 2015. 444 с.

104. Тарнопольский О., Нестеренко О., Кухаренко А. Обучение второму иностранному языку в вузе: монография. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 486 с.

105. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. Київ: Фірма «ІНКОС», 2006. 248 с.

106. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

107. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2013. 440 с.

108. Телейко А. Б., Чорней Р. К. Математико-статистичні методи в соціології та психології: навч. посіб. Київ: МАУП, 2007. 424 с.

109. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В. М. Кухаренко та ін.; за ред. В. М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 284 с.

110. Терещук Г. В., Сидоренко В. К. Основи педагогічних досліджень. Ольштин: WSiE TWP, 2010. 327 с.

111. Томашевська А. Ю. Формування у майбутніх фармацевтів англомовної лексичної компетентності в читанні та говорінні у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 279 с.

112. Устименко О. М. Навчання створення фахової документації англійською мовою студентів факультетів зовнішньоторговельної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2002. 416 с.

113. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2015. 622 с.

114. Черноватий Л. М. Основи теорії педагогічної граматики іноземної мови: автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. держ. лінгвіст. ун-т. Київ, 1999. 32 с.

115. Чухно О. А. Методика формування фонетичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.02 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 321 с.

116. Шевкопляс Л. В. Формування англомовної компетенції в аудіюванні майбутніх учителів у процесі самостійної роботи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2017. 273 с.

117. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

118. Якимчук Н. В. Дидактичні та методичні принципи формування англомовної граматичної компетентності майбутніх філологів у процесі інтерактивного навчання. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2014. Вип. 1. С. 159–165.

119. Angelovska T. Beyond instructed L2 grammar acquisition: Theoretical insights and pedagogical considerations about the role of prior language knowledge. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2017. Vol. 7, No. 3. P. 397–417.

120. Angelovska T., Hahn A. Written L3 (English): transfer phenomena of L2 (German) lexical and syntactical properties. *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition* / ed. by D. Gabryś-Barker. Heidelberg: Springer, 2012. P. 23–40.

121. Bardel C., Falk Y. The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. *Third language acquisition in adulthood* / ed. by J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, J. Rothman. Amsterdam: John Benjamins, 2012. P. 61–78.

122. Batstone R., Ellis R. Principled grammar teaching. *System*. 2009. Vol. 37, Issue 2. P. 194–204.

123. Benati A. The role of input and output tasks in grammar instruction: Theoretical, empirical and pedagogical considerations. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2017. Vol. 7, No. 3. P. 377–396.

124. Benati A., Angelovska T. The effects of Processing Instruction on the acquisition of English simple past tense: Age and cognitive task demands. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2015. Vol. 53. Issue 2. P. 249–269.

125. Benson P. Teaching and researching autonomy: 2nd ed. New York: Taylor & Francis, 2011. 283 p.

126. Berry R. Terminology in English language teaching: nature and use. Bern: Peter Lang, 2010. 262 p.
127. Bersin J. The blended learning book: best practices, proven methodologies, and lessons learned. San Francisco: Pfeiffer, 2004. 319 p.
128. Bialystok E. A theoretical model of second language learning. *Language learning*. 1978. Vol. 28, No. 1. P. 69–83.
129. Bouvy C. Towards the Construction of a Theory of Cross-Linguistic Transfer. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* / ed. by J. Cenoz, U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. P. 143–156.
130. Broady E., Dwyer N. Bringing the Learner Back into the Process: Identifying Learner Strategies for Grammatical Development in Independent Language Learning. *Language Learning Strategies in Independent Settings* / ed. by S. Hurd, T. Lewis. Bristol: Multilingual Matters. 2008. P. 141-158.
131. Brown H. D. Principles of language learning and teaching: a course in second language acquisition. 6th ed. White Plains, New York: Pearson Education, 2014. 402 p.
132. Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics*. 1980. Vol. 1, No. 1. P. 1–47.
133. Caulfield J. How to design and teach a hybrid course: achieving student-centered learning through blended classroom, online, and experimental activities. Sterling: Stylus Publishing, 2011. 251 p.
134. Celce-Murcia M., Hilles Sh. Techniques and resources in teaching grammar. New York: Oxford University Press, 1988. 189 p.
135. Celce-Murcia M., Larsen-Freeman D., Williams H. The grammar book: an ESL/EFL teacher's course. 2nd ed. Boston: Heinle & Heinle; 1999. 854 p.
136. Cenoz J. Research on Multilingual Acquisition. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* / ed. by J. Cenoz, U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. P. 39–53 p.
137. Cenoz J. The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. *Cross-Linguistic Influence in Third*

Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives / ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. P. 8–20.

138. Cenoz J., Genesee F. Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education* / ed. by J. Cenoz, F. Genesee. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1998. P. 16–32.

139. Chamot A. U. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005. Vol. 25. P. 112–130.

140. Chen Z. Grammar learning strategies applied to ESP teaching. *Theory and Practice in Language Studies*. 2016. Vol. 6, No. 3. P. 617–621. URL: <http://www.academypublication.com/issues2/tpls/vol06/03/23.pdf> (last accessed: 24.06.2020)

141. Chernovaty L. M. Pedagogical grammar as the framework of research in teaching foreign languages. Part 1. Levels and types of grammar. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки*. 2016. Вип. 29. С. 157–166.

142. Clark R. C., Mayer R. E. *E-Learning and the Science of Instruction: Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning*. 3rd ed. San Francisco, CA: Pfeiffer, 2011. 502 p.

143. Crystal D. *An encyclopedic dictionary of language and languages*. Oxford: Blackwell Publishers, 428 p.

144. Danylenko O. Experimental verification of methodology of developing productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German through individual work. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2022. № 1. P.182–190. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.22>

145. Danylenko O. O. Developing autonomy and grammar learning strategies of prospective teachers learning English after German. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa, 2020. № 56. P. 21–23.

146. Danylenko O. Developing grammatical competence of prospective teachers learning english after german through independent work activities. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2018. № 2. P. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.9>
147. De Angelis G. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 152 p.
148. De Angelis G., Dewaele J.-M. The development of psycholinguistic research on crosslinguistic influence. *The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* / ed. by L. Aronin, B. Hufeisen. Amsterdam: John Benjamins Publishing, 2009. P. 63–77.
149. De Angelis G., Selinker L. Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* / ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. Clevedon : Multilingual Matters, 2001. P. 42–58.
150. De Bot K. A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*. 1992. Vol. 13. P.1–24.
151. De Bot K. The Psycholinguistics of the Output Hypothesis. *Language Learning*, 1996, Vol. 46, P. 529–555.
152. Dirven R. Pedagogical Grammar. *Language Teaching*, 1990. Vol. 23, № 1. P. 1–18.
153. Ellis R. Grammar teaching as consciousness raising. *Teaching English grammar to speakers of other languages* / ed. by E. Hinkel. New York: Routledge, 2016. P. 128–150.
154. Ellis R. Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*. 2001, Vol. 51, P. 1–46.
155. Ellis R. *Language teaching research and language pedagogy*. Malden, MA: John Wiley & Sons Inc., 2012. 387p.
156. Ellis R. Principles of instructed language learning. *System*. Vol. 33. Issue 2. 2005. P. 209-224.

157. Ellis R. Principles of Instructed Second Language Learning. *Teaching English as a Second or Foreign Language* / ed. by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow. 4th ed. Boston: National Geographic Learning, 2014. P. 31-45.
158. Ellis R. Second Language Acquisition. Oxford: Oxford University Press, 1997. 147 p.
159. Fučeková M., Metruk R. Developing English Skills by Means of Mobile Applications. *Information Technologies and Learning Tools*, 2018. Vol. 66(4), P. 173–185.
160. Garrison D. R., Vaughan N. D. Blended learning in higher education: framework, principles, and guidelines. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2008. 245 p.
161. Gass S. Language transfer and universal grammatical relations. *Language learning*. 1979. Vol. 29, No. 2. P. 327–344.
162. Goh C. C. M., Burns A. Teaching speaking: a holistic approach. New York: Cambridge University Press, 2012. 301 p.
163. Gruba, P., Hinkelman, D. Blending technologies in second language classrooms. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2012. 181 p.
164. Hadfield J., Hadfield C. Presenting new language. Oxford: Oxford University Press, 1999. 69 p.
165. Hammarberg B. Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition. *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* / ed. by J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner. Clevedon : Multilingual Matters, 2001. P. 21–41.
166. Hammarberg B. Third language acquisition. *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* / ed. by P. Robinson. New York: Routledge, Taylor & Francis. 2013. P. 644–648.
167. Hammarberg B. The factor ‘perceived crosslinguistic similarity’ in third language production: How does it work? *Processes in third language acquisition* / ed. by B. Hammarberg. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2009. P. 127–153.

168. Hammarberg B. The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 2010. Vol. 48, Issue 2-3. P. 91–104.
169. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman, 2007. 448 p.
170. Hedge T. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press. 2000. 447 p.
171. Hinkel E. Practical grammar teaching: Grammar constructions and their relatives. *Teaching English grammar to speakers of other languages* / ed. by E. Hinkel. New York: Routledge, 2016. P. 171–199.
172. Hockly N. *Focus on learning technologies*. Oxford: Oxford University Press, 2016. 167 p.
173. Hummel K. M. *Introducing second language acquisition: perspectives and practices*. Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2014. 274 p.
174. Jessner U. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University press, 2006. 192 p.
175. Jordà M. P. S. *Third language learners: pragmatic production and awareness*. Clevedon: Multilingual Matters, 2005. 184 p.
176. Kern R. Technology and language learning. *The Routledge Handbook of Applied Linguistics* / ed. by J. Simpson. New York: Routledge, 2011. P. 200–214.
177. Klapper J. Teaching grammar. *Effective learning and teaching in modern languages* / ed. by J. A. Coleman, J. Klapper. London: Routledge, 2005. P.67–74.
178. König E., Gast V. *Understanding English-German Contrasts*. 3., neu bearbeitete und erw. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2012. 364 p.
179. Krashen S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. 202 p.
180. Kretzenbacher H. L. Deutsch nach Englisch: Didaktische Brücken für syntaktische Klammern. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 2009. Vol. 6, No. 1. P. 88–99. URL: <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v6n12009/kretzenbacher.pdf> (Last accessed: 13.04.2020)

181. Larsen-Freeman D. Teaching grammar. *Teaching English as a Second or Foreign Language*/ ed. by M. Celce-Murcia, D. M. Brinton, M. A. Snow. 4th ed. Boston: National Geographic Learning, 2014, P. 256–270.
182. Larsen-Freeman D. Techniques and principles in language teaching. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 189 p.
183. Larsen-Freeman D., Anderson M. Techniques and principles in language teaching. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2011. 252 p.
184. Learner Autonomy and Web 2.0 / ed. by M. Cappellini, T. Lewis, A. Rivens Mompean. Sheffield: Equinox Publishing, Calico, 2017. 235 p.
185. Levelt W. J. M. Speaking: From Intention to Articulation. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1989, 566 p.
186. Little D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007. Vol. 1, Issue 1. P. 14–29.
187. Little D. Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems. Dublin: Authentik Language Learning Resources. 1991. 62 p. URL: https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems (Last accessed: 01.29.2018)
188. Little D. Learning as a dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*. 1995. Vol. 23, No. 2. P. 176–181.
189. Little D., Dam L., Legenhausen L. Language Learner Autonomy: Theory, Practice and Research. Bristol: Multilingual Matters, 2017. 266 p.
190. Long M. H. Focus on form: A design feature in language teaching methodology. *Foreign language research in cross-cultural perspectives* / ed. by K. de Bot, D. Coste, R. Ginsberg, C. Kramsch. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 1991. P. 39–52.
191. Long M. H. Input and second language acquisition theory. *Input in second language acquisition* / ed. by S. M. Gass, C. G. Madden. Rowley, MA: Newbury House. 1985. P. 377–393.

192. Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*. 2003. Vol. 3. № 1. P. 1–21.
193. Mystkowska-Wiertelak A., Pawlak M. Production-oriented and comprehension-based grammar teaching in the foreign language classroom. Berlin: Springer, 2012. 172 p.
194. Nassaji H., Fotos S. Teaching grammar in second language classrooms: integrating form-focused instruction in communicative context. New York: Routledge, 2011. 167 p.
195. Newby D. The role of theory in pedagogical grammar: A Cognitive + Communicative approach. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2015. Vol. 1. No. 2. P. 13–34.
196. Nikolaeva S., Zadorozhna I., Datskiv O. Development of Pre-Service English Teachers' Language Skills and Learner Autonomy via Blended Learning. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*. 2019. Vol.11, No. 2. P. 222–239.
197. Nunan D. Teaching English to speakers of other languages: an introduction. New York: Routledge, Taylor & Francis, 2015. 203 p.
198. O'Neill G., McMahon T. Student-centred learning: what does it mean for students and lecturers? *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching* / ed. by G. O'Neill, S. Moore, B. McMullin. Dublin: AISHE, 2005. P.27-36.
URL:
<http://eprints.teachingandlearning.ie/3345/1/O%27Neill%20and%20McMahon%202005.pdf> (Last accessed: 20.06.2020)
199. Odlin T. Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. 210 p.
200. Ortega L. Understanding Second Language Acquisition. London: Hodder Education, 2009. 304 p.
201. Oxford R. L. Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context. 2nd ed. New York: Routledge, 2017. 354 p.
202. Oxford R. L. Language learning strategies: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1990. 342 p.

203. Palloff R. M., Pratt K. *Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2009. 153 p.
204. Pawlak M. *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*. Kalisz-Poznan: Adam Mickiewicz University Press, 2006. 560 p.
205. Pawlak M. *The Role of Autonomy in Learning and Teaching Foreign Language Grammar*. *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources. Second Language Learning and Teaching* / ed. by M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak. Cham: Springer, 2017. P. 3–19. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07764-2_1
206. Pienemann M. *Language processing and second language development: processability theory*. Amsterdam: J. Benjamins, 1998. 366 p.
207. Richards J. C. *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge; Cambridge University Press, 2015. 826 p.
208. Richards J. C. *Moving Beyond the Plateau: From Intermediate to Advanced Levels in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 2008. 23 p.
209. Richards J. C., Lockhart Ch. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 218 p.
210. Richards J. C., Reppen R. *Towards a Pedagogy of Grammar Instruction*. *RELC Journal*, 2014. Vol. 45, Issue 1. P. 5–25.
211. Richards J. C., Platt J., Platt H. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman, 1992. 423 p.
212. Ringbom H., Jarvis S. *The Importance of Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. *The Handbook of Language Teaching* / ed. by M. H. Long, C. J. Doughty. Chichester: Wiley-Blackwell, 2009. P. 106–118.
213. Rothman J., González Alonso J., Puig-Mayenco E. *Third Language Acquisition and Linguistic Transfer*. New York: Cambridge University Press, 2019. 320 p.
214. Rothman J., Halloran B. *Formal Linguistic Approaches to L3/Ln Acquisition: A Focus on Morphosyntactic Transfer in Adult Multilingualism*. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2013. Vol. 33: P. 51–67.

215. Savignon S. J. Communicative Competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* / ed. by J. I. Liantas; project editor: M. DelliCarpini. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2017. P. 1–7.
216. Scrivener J. *Learning Teaching*. 3rd ed. London: Macmillan Publishers Limited, 2011. 414 p.
217. Scrivener J. *Teaching English Grammar*. Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2010. 288 p.
218. Sharwood Smith M., Truscott J. The multilingual mind: a modular processing perspective. New York: Cambridge University Press, 2014. 410 p.
219. Stranks J. Materials for the teaching of grammar. *Developing materials for language teaching* / ed. by B. Tomlinson. 2nd ed. London: Bloomsbury, 2013. P. 337–350.
220. Swain M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. *Sociocultural theory and second language learning* / ed. by J. P. Lantolf. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 97–114.
221. Swan M., Smith B. *Learner English: A teacher's guide to interference and other problems*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 362 p.
222. Szczeńniak D. Developing multilingual competence in academia: teaching German as L3 to Polish students of English Department. *Exedra: Revista Científica*. 2013. No. 7, P. 136–144. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4390056> (Last accessed: 26.05.2020)
223. Tavakoli H. *A Dictionary of Language Acquisition: A Comprehensive Overview of Key Terms in First and Second Language Acquisition*. Tehran: Rahnama Press, 2012. 405 p.
224. Thornbury S. *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Education, 1999. 182 p.
225. Tomlinson B. Materials evaluation. *Developing materials for language teaching* / ed. by B. Tomlinson. 2nd ed. London: Bloomsbury, 2013. P. 21–48.
226. Trask R. L. *A dictionary of grammatical terms in linguistics*. London: Routledge, 1993. 335 p.

227. Trendak O. Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-focused Instruction. Cham: Springer International Publishing, 2015. 204 p.
228. Ur P. A course in language teaching: practice and theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 375 p.
229. Ur P. Grammar practice. *Teaching English grammar to speakers of other languages* / ed. by E. Hinkel. New York: Routledge, 2016. P. 109–127.
230. Van Beuningen, C. Corrective Feedback in L2 Writing: Theoretical Perspectives, Empirical Insights, and Future Directions. *International Journal of English Studies*. 2010. Vol. 10, No. 2. P. 1–27.
231. VanPatten B. Grammar Teaching for the Acquisition-Rich Classroom. *Foreign Language Annals*, 1993. Vol. 26, Issue 4. P. 435–450.
232. VanPatten B., Benati A. G. Key terms in Second language acquisition. Second edition. London: Bloomsbury Academic, An imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015. 219 p.
233. Vovk O. Grammatical awareness : conceptualization and internalization. *Освіта і суспільство VI: Міжнародний збірник наукових праць* / під ред. Т. Несторенко, Р. Бернатової. Бердянський державний педагогічний університет. Опольє: видавництво Вищої школи управління і адміністрації в Опольє, Польща. Бердянськ: 2021. С. 389–399.
234. Vovk O. Foreign language acquisition: a communicative and cognitive paradigm. *Наука і освіта: наук.-практ. журнал*. 2017. №6. С. 81–85.
235. Vovk O. I. Fostering foreign language grammatical competence: representing linguistic knowledge. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2019. Вип. 5 (161). С. 28–36.
236. Weinreich U. Languages in contact. Findings and problems. With a preface by André Martinet. 9th printing. The Hague: Mouton Publishers, 1979. 148 p.
237. Williams S., Hammarberg B. Languages Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 1998. Vol. 19. Issue 3. P. 295-333.

238. Wright V. Independent learning. *Effective learning and teaching in modern languages* / ed. by J. A. Coleman, J. Klapper. London: Routledge, 2005. P.133–141.

239. Zadorozhna I. Reflective Foreign Language Teaching and Learning of University Students. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 4. С. 6–12.

240. Zadorozhna I. P. Developing language learning strategies and self-evaluation skills as key factors in promoting prospective FL teacher's autonomy. *Педагогічний альманах*. 2016. № 29. С. 69–75.

241. Zadorozhna I., Datskiv O., Levchyk N. Development of pre-service foreign language teachers' emotional intelligence by means of reflection. *Advanced Education*, 2018. Issue 10. P. 62-68.

242. Zorach C., Melin C., Kautz E. A. English Grammar for Students of German: The Study Guide for Those Learning German. 5th ed. Ann Arbor, MI: The Olivia and Hill Press, 2009. 178 p.

ДЖЕРЕЛА ДОБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ

243. Dooley J., Evans V. Grammarway 2: With Answers. Newbury: Express Publishing, 1999. 192 p.

244. Dooley J., Evans V. Grammarway 3: With Answers. 2nd impr. ed. Newbury: Express Publishing, 2007. 272 p.

245. Evans V., Dooley J. Enterprise: Grammar Level 2. Student's Book. Newbury: Express Publishing, 1999. 95 p.

246. Evans V. FCE Use of English 2. Teacher's book. Newbury: Express Publishing, 2008. 266 p.

247. Evans V. Round-Up 6. English grammar book: new and updated. 4th impr. Harlow: Longman, 2006. 268 p.

248. Evans V., Dooley J. On Screen. B1+. Student's Book. 2nd impr. ed. Newbury: Express Publishing, 2015. 132 p.

249. Evans V., Dooley J. On Screen. B1+. Workbook and Grammar Book. 2nd impr. ed. Newbury: Express Publishing, 2015. 192 p.

250. Fuchs M., Bonner M. Focus on grammar 4: An integrated skills approach. 3rd ed. White Plains, NY: Pearson Education, 2006. 435 p.
251. Harris M., Mower D., Sikorzyńska A. Opportunities. Intermediate. Student's book. 8th impr ed. Harlow: Longman, 2003. 128 p.
252. Hashemi L., Thomas B. Cambridge grammar for PET with answers: self-study grammar reference and practice. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 216 p.
253. Henrichs E. Englische Grammatik. München: Bassermann Verlag, 2008. 304 s.
254. Hoffmann H. G., Hoffmann M. Großes Übungsbuch. Englisch Neu: Grammatik. München: Heuber Verlag, 2014. 280 s.
255. Mugglestone P., Harris M., Mower D., Sikorzyńska A. Opportunities. Intermediate. Teacher's book. 4th impr. ed. Harlow: Longman, 2002. 160 p.
256. Stevens J. Englisch. Die neue Power-Grammatik. München: Heuber Verlag, 2017. 191 s.
257. Susan Boyle's life story. BBC Learning English. English Course. Lower-intermediate. Unit 11. <http://www.bbc.co.uk/learningenglish/english/course/lower-intermediate/unit-11/session-3> (Last accessed: 16.09.2017)
258. Ungerer F. Englische Grammatik heute. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH, 2012. 320 s.

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразок опитувального листа для викладачів другої іноземної мови

Шановний викладач!

Просимо Вас висловити свої міркування про організацію навчання майбутніх учителів, які вивчають англійську мову після німецької. Результати анкетування будуть використані лише у науковому дослідженні з теми «Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)».

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи враховуєте Ви знання, навички та вміння студентів з рідної мови та першої іноземної мови при навчанні англійської мови як другої іноземної?

Так

Ні

Інколи

2. В яких аспектах Ви використовуєте явище переносу при навчанні англійської мови як другої іноземної?

лексика

граматика

фонетика

інше

3. В яких аспектах Ви найчастіше спостерігаєте явище інтерференції при навчанні англійської мови як другої іноземної?

лексика

граматика

фонетика

інше

4. Який підручник чи навчальний комплекс Ви використовуєте для навчання англійської мови як другої іноземної?

5. Чи передбачає підручник, який Ви використовуєте для навчання англійської мови як другої іноземної, вправи для використання позитивного впливу переносу та попередження інтерференції?

так

ні

6. Чи повинен підручник для навчання англійської мови як другої іноземної містити вправи для використання позитивного впливу переносу та попередження інтерференції?

так

ні

7. Які прийоми Ви вважаєте найефективнішими для пояснення нових граматичних структур?

Запис правил у зошит під диктовку з подальшим їх виучуванням

Аналіз прикладів та евристична бесіда під Вашим керівництвом

Інше

8. Які види роботи Ви найчастіше пропонуєте для самостійної роботи з англійської мови як другої іноземної?

читання текстів та виконання завдань до них

написання листів, творів

підготовка презентації

прослуховування аудіозаписів та виконання завдань до них

рольова гра

підготовка проектів

створення діалогів відповідно до запропонованої ситуації
 пошукова робота в Інтернеті
 інше

9. Які труднощі виникають в студентів під час говоріння англійською мовою?
 труднощі, пов'язані з правильним вживанням граматичних структур
 труднощі, пов'язані з вибором граматичних структур для вираження
 певного змісту

труднощі щодо монологічного мовлення
 труднощі щодо діалогічного мовлення
 інше

10. Які труднощі виникають в студентів у письмі англійською мовою?
 труднощі, пов'язані з правильним вживанням граматичних структур
 труднощі, пов'язані з вибором граматичних структур для вираження
 певного змісту

орфографічні труднощі
 синтаксичні труднощі
 інше

11. Що спричиняє труднощі формування граматичної компетентності у
 майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як другу іноземну?

різний рівень попередньої мовної підготовки студентів
 відсутність спілкування англійською мовою у позааудиторний час
 обмежений аудиторний час
 неготовність студентів до самостійної роботи
 інше

12. Які види роботи Ви використовуєте для перевірки сформованості
 граматичних навичок?

Тестові завдання

Письмова модульна контрольна робота

Усне опитування з теоретичних питань

Письмове самостійне завдання (лист, твір, опис ситуації тощо)

Інше

13. Які види роботи Ви найчастіше використовуєте на занятті для оволодіння студентами граматичною компетентністю в говорінні?

Складання діалогів

Переказ подій за допомогою монологу

Усний опис зображень, фотографій тощо

Інше

14. Які види роботи Ви найчастіше використовуєте на занятті для оволодіння студентами граматичною компетентністю в письмі?

Написання листів, творів

Письмове завдання з використанням опису зображень, фотографій тощо

Переклад

Інше

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Б

Результати опитування викладачів другої іноземної мови

1. Чи враховуєте Ви знання, навички та вміння студентів з рідної мови та першої іноземної мови при навчанні англійської мови як другої іноземної?

Так	90,3%
Ні	–
Інколи	9,7%

2. В яких аспектах Ви використовуєте явище переносу при навчанні англійської мови як другої іноземної?

лексика	22,6%
граматика	35,5%
фонетика	3,2%
інше	38,7%

3. В яких аспектах Ви найчастіше спостерігаєте явище інтерференції при навчанні англійської мови як другої іноземної?

лексика	19,4%
граматика	25,8%
фонетика	25,8%
інше	29%

4. Який підручник чи навчальний комплекс Ви використовуєте для навчання англійської мови як другої іноземної?

Enterprise – 48,4%, Speak out – 32,2%, English Vocabulary in Use – 6,5%, Ship or Sheep – 19,3%, Intermediate English Course – 3,2%, Grammarway – 29%, Language leader – 22,5%, Upstream – 16%, English Longman Exam Activator – 6,5%, English Longman Exam Accelerator – 3,2%, English File – 32,2%, A Practical Guide for Learners of English – 19,3%,

5. Чи передбачає підручник, який Ви використовуєте для навчання англійської мови як другої іноземної, вправи для використання позитивного впливу переносу та попередження інтерференції?

так	54,8%
ні	45,2%

6. Чи повинен підручник для навчання англійської мови як другої іноземної містити вправи для використання позитивного впливу переносу та попередження інтерференції?

так	90,3%
ні	9,7%

7. Які прийоми Ви вважаєте найефективнішими для пояснення нових граматичних структур?

Запис правил у зошит під диктовку з подальшим їх виучуванням	16,1%
Аналіз прикладів та евристична бесіда під Вашим керівництвом	83,9%
Інше	-

8. Які види роботи Ви найчастіше пропонуєте для самостійної роботи з англійської мови як другої іноземної?

читання текстів та виконання завдань до них	93,5%
написання листів, творів	32,3%
підготовка презентації	45,2%
прослуховування аудіозаписів та виконання завдань до них	90,3%
рольова гра	38,7%

підготовка проектів	87%
створення діалогів відповідно до запропонованої ситуації	70,9%
пошукова робота в Інтернеті	74,1%
інше	-

9. Які труднощі виникають в студентів під час говоріння англійською мовою?

труднощі, пов'язані з правильним вживанням граматичних структур	25,8%
труднощі, пов'язані з вибором граматичних структур для вираження певного змісту	61,3%
труднощі щодо монологічного мовлення	9,7%
труднощі щодо діалогічного мовлення	3,2%
інше	-

10. Які труднощі виникають в студентів у письмі англійською мовою?

труднощі, пов'язані з правильним вживанням граматичних структур	22,6%
труднощі, пов'язані з вибором граматичних структур для вираження певного змісту	29%
орфографічні труднощі	3,2%
синтаксичні труднощі	25,8%
інше	19,4%

11. Що спричиняє труднощі формування граматичної компетентності у майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як другу іноземну?

різний рівень попередньої мовної підготовки студентів	54,8%
---	-------

відсутність спілкування англійською мовою у позааудиторний час	6,5%
обмежений аудиторний час	3,2%
неготовність студентів до самостійної роботи	25,8%
інше	9,7%

12. Які види роботи Ви використовуєте для перевірки сформованості граматичних навичок?

Тестові завдання	100%
Письмова модульна контрольна робота	58%
Усне опитування з теоретичних питань	29%
Письмове самостійне завдання (лист, твір, опис ситуації тощо)	64,5%
Інше	-

13. Які види роботи Ви найчастіше використовуєте на занятті для оволодіння студентами граматичною компетентністю в говорінні?

Складання діалогів	100%
Переказ подій за допомогою монологу	48,4%
Усний опис зображень, фотографій тощо	77,4%
Інше	6,5%

14. Які види роботи Ви найчастіше використовуєте на занятті для оволодіння студентами граматичною компетентністю в письмі?

Написання листів, творів	58%
--------------------------	-----

Письмове завдання з використанням опису зображень, фотографій тощо	74,2%
Переклад	42%
Інше	9,7%

Додаток В

Зразок опитувального листа для студентів

Шановний студенте!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні. Результати анкетування будуть використані лише у науковому дослідженні з теми «Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)».

Дякуємо за співпрацю!

1. Чи допомагає Вам володіння першою іноземною мовою вивчати граматику англійської мови?

так

ні

не знаю

інше

2. Чи вважаєте Ви на схожість деяких граматичних явищ у англійській та німецькій мовах?

Завжди

Інколи

Ніколи

інше

3. Чи вважаєте за необхідне, щоб викладач показував схожості та розбіжності граматичних явищ англійської та німецької мов?

Так, це необхідно

Ні, вважаю це зайвим

інше

4. Чи враховують підручники з англійської мови Вашу першу іноземну мову?

так

ні

5. Чи вважаєте за необхідне, щоб підручники з англійської мови враховували Вашу першу іноземну мову?

так

ні

інше

6. Якому варіанту пояснення граматики Ви віддаєте перевагу?

пряме пояснення викладачем граматичних правил

самостійне виведення правил з великої кількості опрацьованих взірців вживання граматичної структури

інше

7. На Вашу думку, навчання граматики через пояснення правил викладачем і подальше опрацювання їх у вправах...

економить час

дає чітке уявлення про граматичне явище

сприяє кращому розумінню граматичного матеріалу

наганяє нудьгу

є оптимальним способом для підготовки до мовних іспитів

8. На Вашу думку, навчання граматики через самостійне виведення правил з великої кількості опрацьованих вправ та з мінімальним поясненням викладача...

дозволяє краще зрозуміти граматичний матеріал

може привести до невірного трактування граматичного явища

цікавіше, ніж слухати пояснення правил

створює більше можливостей для комунікації під час заняття

є оптимальним способом підготовки до мовних іспитів

9. Які труднощі виникають у Вас під час говоріння англійською мовою?

Спочатку на думку спадають фрази німецькою мовою і доводиться їх перекладати

Труднощі, пов'язані з необхідністю підібрати англійські слова

Труднощі, пов'язані з діалогічним мовленням

Труднощі, пов'язані з монологічним мовленням

Інше...

10. Які труднощі виникають у Вас під час письма англійською мовою?

труднощі з написанням слів

труднощі зі структурою речень

складно підібрати потрібні граматичні структури для передачі змісту

труднощі з оформленням структурних елементів письмового завдання

інше...

11. Що на Вашу думку сприяє покращенню Ваших граматичних навичок?

Самостійне читання художніх творів в оригіналі

Активне говоріння на занятті

Спілкування з носіями мови

Виконання великої кількості вправ

Самостійна домашня робота з підручниками, граматичними довідниками

Прослуховування аудіозаписів, перегляд фільмів

Виконання проектів

Вивчення правил

Інше...

12. Чи опрацьовуєте Ви додатково довідкову літературу з граматики англійської мови?

Завжди

Інколи

Ніколи

13. Чи користуєтесь Ви додатково інтернет-ресурсами з граматики англійської мови?

Завжди

Інколи

Ніколи

14. Чи ведете Ви зошит з правилами з граматики англійської мови?

Так

Ні

15. Які засоби для організації самостійної роботи з вивчення граматики були б найбільш зручними для Вас?

навчальна платформа Moodle

навчальний веб-сайт

мобільний додаток

навчальний посібник

інше

16. Чи володієте Ви уміннями самостійної роботи?

Так

Ні

Не знаю

17. Яким видом роботи Ви б хотіли займатись більше/частіше?

вправи на переклад

тренувальні граматичні вправи

написання листів, творів

читання текстів та виконання завдань до них

підготовка презентації

обговорення тем і проблем

створення діалогів відповідно до запропонованої ситуації

підготовка до рольової гри

прослуховування аудіозаписів та виконання завдань до них

інше

Дякуємо за співпрацю!

Додаток Г

Результати опитування студентів

1. Чи допомагає Вам володіння першою іноземною мовою вивчати граматику англійської мови?

так	63,5%
ні	14,1%
не знаю	14,6%
інше	7,8%

2. Чи вважаєте Ви на схожість деяких граматичних явищ у англійській та німецькій мовах?

Завжди	34,9%
Інколи	2,6%
Ніколи	62,5%
інше	-

3. Чи вважаєте за необхідне, щоб викладач показував схожості та розбіжності граматичних явищ англійської та німецької мов?

Так, це необхідно	71,4%
Ні, вважаю це зайвим	27,6%
інше	1%

4. Чи враховують підручники з англійської мови Вашу першу іноземну мову?

так	90,1%
ні	9,9%

5. Чи вважаєте за необхідне, щоб підручники з англійської мови враховували Вашу першу іноземну мову?

так	57,8%
-----	-------

ні	42,2%
інше	-

6. Якому варіанту пояснення граматики Ви віддаєте перевагу?

пряме пояснення викладачем граматичних правил	85,9%
самостійне виведення правил з великої кількості опрацьованих взірців вживання граматичної структури	14,1%
інше	-

7. На Вашу думку, навчання граматики через пояснення правил викладачем і подальше опрацювання їх у вправах...

економить час	2,6%
дає чітке уявлення про граматичне явище	39,6%
сприяє кращому розумінню граматичного матеріалу	46,4%
наганяє нудьгу	3,1%
є оптимальним способом для підготовки до мовних іспитів	8,3%

8. На Вашу думку, навчання граматики через самостійне виведення правил з великої кількості опрацьованих вправ та з мінімальним поясненням викладача...

дозволяє краще зрозуміти граматичний матеріал	19,8%
може привести до невірної трактування граматичного явища	69,8%
цікавіше, ніж слухати пояснення правил	3,6%
створює більше можливостей для комунікації під час заняття	4,2%
є оптимальним способом підготовки до мовних іспитів	2,6%

9. Які труднощі виникають у Вас під час говоріння англійською мовою?

Спочатку на думку спадають фрази німецькою мовою і доводиться їх перекладати	35,9%
Труднощі, пов'язані з необхідністю підібрати англійські слова	38%

Труднощі, пов'язані з діалогічним мовленням	4,7%
Труднощі, пов'язані з монологічним мовленням	6,3%
Інше...	15,1%

10. Які труднощі виникають у Вас під час письма англійською мовою?

труднощі з написанням слів	40,6%
труднощі зі структурою речень	4,2%
складно підібрати потрібні граматичні структури для передачі змісту	39,6%
труднощі з оформленням структурних елементів письмового завдання	9,9%
інше...	5,7%

11. Що на Вашу думку сприяє покращенню Ваших граматичних навичок?

Самостійне читання художніх творів в оригіналі	54,7%
Активне говоріння на занятті	65,6%
Спілкування з носіями мови	58,9%
Виконання великої кількості вправ	52,6%
Самостійна домашня робота з підручниками, граматичними довідниками	38%
Прослуховування аудіозаписів, перегляд фільмів	72,4%
Виконання проектів	29,2%
Вивчення правил	37,5%
Інше...	-

12. Чи опрацьовуєте Ви додатково довідкову літературу з граматики англійської мови?

Завжди	12%
Інколи	72,9%

Ніколи	15,1%
--------	-------

13. Чи користуєтесь Ви додатково інтернет-ресурсами з граматики англійської мови?

Завжди	37%
Інколи	61,5%
Ніколи	1,5%

14. Чи ведете Ви зошит з правилами з граматики англійської мови?

Так	69,8%
Ні	30,2%

15. Які засоби для організації самостійної роботи з вивчення граматики були б найбільш зручними для Вас?

навчальна платформа Moodle	18,2%
навчальний веб-сайт	19,8%
мобільний додаток	31,8%
навчальний посібник	30,2%
інше	-

16. Чи володієте Ви уміннями самостійної роботи?

Так	84,4%
Ні	12,5%
Не знаю	3,1%

17. Яким видом роботи Ви б хотіли займатись більше/частіше?

вправи на переклад	47,4%
тренувальні граматичні вправи	51%
написання листів, творів	20,3%

читання текстів та виконання завдань до них	56,7%
підготовка презентації	25,5%
обговорення тем і проблем	45,3%
створення діалогів відповідно до запропонованої ситуації	41,1%
підготовка до рольової гри	17,7%
прослуховування аудіозаписів та виконання завдань до них	42,7%
інше	-

Додаток Д

Приклад тексту з сайту *BBC Learning English*

Susan Boyle's life story

I Dreamed a Dream

Susan Boyle has had an interesting journey to fame. She became well known after her appearance on a British TV talent show. Read more about her here, and see what examples of present perfect you can spot.

*For Susan Boyle, the last few years have been like a fairy tale. Before she appeared on a British TV talent show in 2009, she was a shy, middle-aged woman from Scotland. Then she sang 'I dreamed a dream' from the musical Les Miserables for her **audition** and she became famous overnight. She didn't win the contest, but the YouTube video of her **performance** has been watched by millions of people and her **debut** album I dreamed a dream has sold over 9 million copies.*

*The road to **stardom** hasn't been easy for Susan. She was born in 1961 in a small Scottish town, the youngest of nine children. She had some learning difficulties and was **bullied** at school. She left with few qualifications and she has had just one job as a cook at a college. But singing was always part of Susan's life – at school and at her local church and pub. She had singing lessons and auditioned for talent shows, but she never found the success she was looking for. It was her mother who encouraged her to enter the popular UK Britain's Got Talent show. The rest is history.*

*So, how has life changed for this unlikely **celebrity**? Things have never been quite the same since that extraordinary night in January 2009. She has performed to audiences of thousands of fans and has just completed a huge tour of the UK and the US. Known to **the press** - and to many of her fans - as SuBo, she has recorded six albums and sold millions of copies. Although she hasn't won a Grammy **award**, she has been **nominated** twice.*

*But Susan has never forgotten where she came from. She still lives in Scotland. She has bought a new house, but she hasn't sold the home where she grew up. She has never married or had children, but she has said that she would like to **adopt** a child. Her powerful voice has given pleasure to millions of fans all over the world. But above all, **perhaps**, she has been an inspiration for all the people who have ever wanted to follow a dream [257].*

Додаток Е

Результати доекспериментальних зрізів

Таблиця Е.1.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-1 за результатами доекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчентності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Б-бій С.	4	2	4,5	1,5	4,5	6	22,5	0,56
2.	В-ська І.	3,5	3	4,5	1,5	5,5	5	23	0,58
3.	Г-чук Я.	3	2	3,5	2	4,5	6	21	0,53
4.	Г-шин К.	2,25	3,5	3,75	3,5	3,5	5	21,5	0,54
5.	Ї-к Н.	3	3,5	3,75	3	2	5	20,25	0,51
6.	С-ська А.	4,5	1	4	1	5,5	3	19	0,48
7.	С-дян Н.	4	3	4,5	3	8	6	28,5	0,71
8.	С-цюк Н.	3	2	4,25	2	4,5	7	22,75	0,57
9.	Х-мій А.	1,5	3,5	3,25	3	5	3	19,25	0,48
10.	Ш-бель Н.	3	2	3,75	3	4,5	6	22,25	0,56
Середнє значення		3,18	2,55	3,98	2,35	4,75	5,20	22	0,55

Таблиця Е.2.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності
майбутніх учителів у ЕГ-2 за результатами доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф іцієн т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	А-ка О. Р.	3,5	3,5	4	1,5	5,5	3	21	0,53
2.	Б-тюк І. І.	3,75	3	3,75	4,5	6,5	7	28,5	0,71
3.	Б-ко Х. О.	1,5	3,5	3	3	3,5	5	19,5	0,49
4.	В-ян К. А.	3	1,5	3,5	3	3,5	6	20,5	0,51
5.	Г-ак М. І.	4,25	3,5	4,5	3	6,5	8	29,75	0,74
6.	Д-ка О. В.	3	2,5	3,25	1,5	5,5	5	20,75	0,52
7.	Ж-ір Н. І.	2,75	2	3	2	4,5	4	18,25	0,46
8.	З-ка Р. Я.	3	3	3,5	2,5	4,5	6	22,5	0,56
9.	П-на Н. А.	3,25	1,5	3,5	2	5,5	4	19,75	0,49
10.	Ч-н М. В.	4,5	1	3,75	2,5	4	5	20,75	0,52
Середнє значення		3,25	2,5	3,58	2,55	4,95	5,3	22,13	0,55

Таблиця Е.3.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної
компетентності майбутніх учителів у ЕГ-3 за результатами
доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф ієн т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	А-вич М. Р.	3,5	3	4	1,5	5,5	5	22,5	0,56
2.	Г-ш М. І.	3,5	2,5	3,75	2	4,5	6	22,25	0,56
3.	Є-ко І. Б.	2,75	3	3	2	2,5	6	19,25	0,48
4.	К-б Ю. В.	3	1,5	3,25	2,5	5	3	18,25	0,46
5.	К-ець Н. П.	4,5	4	3,75	3,5	6,5	6	28,25	0,71
6.	С-ко М. Р.	4,5	3	4	4	6,5	7	29	0,73
7.	Т-р О. І.	2,25	3	3	3	3,5	5	19,75	0,49
8.	Ш-т І. В.	2,5	2	2,25	1,5	2,5	5	15,75	0,39
Середнє значення		3,31	2,75	3,38	2,50	4,56	5,38	21,88	0,55

Таблиця Е.4.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної
компетентності майбутніх учителів у ЕГ-4 за результатами
доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф іцен т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Г-ук І.В.	3,75	4	4.5	3	7	6	28,25	0,71
2.	З-цька Л.П.	3,5	2,5	3,75	2	5	4	20,75	0,52
3.	К-с Н.В.	2,25	1,5	2,75	2	3,5	5	17	0,43
4.	К-ко У.В.	4	2,5	4	3	7.5	6	27	0,68
5.	Л-к І.І.	3,25	1,5	3,75	2	3,5	5	19	0,48
6.	М-ш М.В.	3	1	3,75	1,5	4,5	6	19,75	0,49
7.	О-ко С.В.	2,25	3,5	3,25	4	3,5	5	21,5	0,54
8.	П-щак Х.М.	3,75	1	3	1,5	5	4	18,25	0,46
Середнє значення		3,22	2,19	3,59	2,38	4,94	5,13	21,44	0,54

Таблиця Е.5.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної
компетентності майбутніх учителів у ЕГ-5 за результатами
доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф іцієн т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Д-ла А.Е. Р.	3,5	3	4,5	1,5	5,5	5	23	0,58
2.	Д-ка У. І.	4	3	4	3,5	7,5	6	28	0,7
3.	К-зин Д. В.	2,25	3,5	4,5	3	2,5	7	22,75	0,57
4.	К-вич М. В.	3	1,5	3,75	3	3,5	6	20,75	0,52
5.	К-ка К. О.	3,5	3,5	4	1,5	4,5	3	20	0,5
6.	П-та А. І.	3	1,5	3	1,5	5	3	17	0,43
7.	Р-ська С. А.	2,25	3,5	2,75	3,5	3,5	5	20,5	0,51
Середнє значення		3,07	2,79	3,79	2,5	4,57	5	21,71	0,54

Таблиця Е.6.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної
компетентності майбутніх учителів у ЕГ-6 за результатами
доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф ієн т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	А-в М. Т.	1,5	3	3	1,5	4,5	4	17,5	0,44
2.	К-б Ю.О.	4	1	4	1	4,5	4	18,5	0,46
3.	М-ц З. В.	3,75	3	3,75	3,5	5	9	28	0,7
4.	О-ка М. І.	3	2,5	3	2	3,5	5	19	0,48
5.	С-ка Д. С.	3	2	4,25	2	4,5	9	24,75	0,62
6.	Т-ка М. І.	1,5	3,5	3,25	3	3,5	6	20,75	0,52
Середнє значення		2,79	2,50	3,54	2,17	4,25	6,17	21,42	0,54

Таблиця Е.7.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-7 за результатами доекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навченті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Б-к Л. Я.	3	2	3,5	2	5,5	3	19	0,48
2.	В-н С. І.	2,5	1,5	3	2	5,5	4	18,5	0,46
3.	Г-ль Д. О.	3	3	3,5	2,5	4,5	5	21,5	0,54
4.	Гос-ко І. В.	3,75	3	3,25	3	6	4	23	0,58
5.	К-ник А. В.	4,5	3,5	4,25	3	7	7	29,25	0,73
6.	Х-та І. О.	3,75	3	3,75	3	6	4	23,5	0,59
Середнє значення		3,42	2,67	3,54	2,58	5,75	4,5	22,46	0,56

Таблиця Е.8.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-8 за результатами доекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навченті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Б-ра І. І.	3,5	2	3,25	2	5	4	19,75	0,49
2.	Ж-ка Х. М.	3,25	3	3,25	3	6	5	23,5	0,59
3.	К-р Д. Б.	4	3,5	4,25	3	6,5	7	28,25	0,71
4.	Т-ко Д. А.	3	1,5	3,5	3	3,5	5	19,5	0,49
5.	Х-ка К. О.	3	3	3,5	2,5	4,5	5	21,5	0,54
Середнє значення		3,35	2,6	3,55	2,7	5,1	5,2	22,5	0,56

Таблиця Е.9.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної
компетентності майбутніх учителів у ЕГ-9 за результатами
доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф іцієн т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	В-ка І. В.	2,75	3,5	3	1,5	4,5	3	18,25	0,46
2.	Г-ха Н. А.	3	2,5	3	2	5,5	4	20	0,5
3.	Д-ш Л. В.	3	3	2,75	3	5	3	19,75	0,49
4.	Д-ч Ю. О.	4	4	4	4	7,5	5	28,5	0,71
5.	Л-кий Я. О.	4,25	3,5	4	3	7	7	28,75	0,72
6.	Т-ко Д. С.	3	2,5	3	2	5	4	19,5	0,49
7.	Щ-р О. С.	3,25	3,5	3	3	6	5	23,75	0,59
Середнє значення		3,32	3,21	3,25	2,64	5,79	4,43	22,64	0,57

Таблиця Е.10.

**Показники рівня сформованості продуктивної граматичної
компетентності майбутніх учителів у ЕГ-10 за результатами
доекспериментального зрізу**

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коеф іцієн т навч енос ті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	В-с В. М.	3	3,5	3,25	2	5	3	19,75	0,49
2.	Д-на М. А.	3,75	2,5	3,25	2,5	5	4	21	0,53
3.	К-ко А. І.	3,5	3,5	3,75	3	5	3	21,75	0,54
4.	С-к С. І.	3	2	3	2	5,5	4	19,5	0,49
5.	Ф-н Г. І.	4	4	4	3,5	6	6	27,5	0,69
6.	Х-к А. Р.	4	3,5	4,25	3	7,5	6	28,25	0,71
7.	Щ-р А. І.	2,75	3	2,5	2,5	4,5	4	19,25	0,48
Середнє значення		3,43	3,14	3,43	2,64	5,57	4,29	22,5	0,56

Додаток Ж

Результати післяекспериментальних зрізів

Таблиця Ж.1.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-1 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навченті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Б-бій С.	4,5	5	4,5	5	9	10	38	0,95
2.	В-ська І.	4	4	4,5	4,5	9	9	35	0,88
3.	Г-чук Я.	4,5	5	5	5	9	10	38,5	0,96
4.	Г-шин К.	3,25	5	4	5	8	10	35,25	0,88
5.	Ї-к Н.	4,75	5	5	5	9	10	38,75	0,97
6.	С-ська А.	5	4,5	5	5	8,5	10	38	0,95
7.	С-дян Н.	5	5	4,5	5	9,5	10	39	0,98
8.	С-цюк Н.	3,75	3,5	4,5	3	6,5	9	30,25	0,76
9.	Х-мій А.	2,75	3,5	3,5	3,5	5,5	7	25,75	0,64
10.	Ш-бель Н.	5	4,5	5	5	9	10	38,5	0,96
Середнє значення		4,25	4,5	4,55	4,6	8,3	9,5	35,7	0,89

Таблиця Ж.2.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-2 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчентності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	А-ка О. Р.	4	3,5	4	4	7	8	30,5	0,76
2.	Б-тук І. І.	4	3,5	4	3,5	8,5	8	31,5	0,79
3.	Б-ко Х. О.	3	3	3,25	4	7	7	27,25	0,68
4.	В-ян К. А.	4,25	4	4,5	3,5	7	10	33,25	0,83
5.	Г-ак М. І.	4	4	4,25	4,5	9	10	35,75	0,89
6.	Д-ка О. В.	3,5	3,5	3,75	3	7	8	28,75	0,72
7.	Ж-ір Н. І.	3,75	4	3,5	3	5,5	7	26,75	0,67
8.	З-ка Р. Я.	4,5	3,5	4,75	3	7	10	32,75	0,82
9.	П-на Н. А.	3,75	4	4	4	8	8	31,75	0,79
10.	Ч-н М. В.	4	3	4	3,5	7,5	7	29	0,73
Середнє значення		3,88	3,6	4	3,6	7,35	8,3	30,73	0,77

Таблиця Ж.3.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-3 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчентності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	А-вич М. Р.	4,75	4	5	4,5	9	10	37,25	0,93
2.	Г-ш М. І.	5	5	5	5	9,5	10	39,5	0,99
3.	Є-ко І. Б.	4,5	4,5	4,75	5	7	9	34,75	0,87
4.	К-б Ю. В.	4,75	4	5	5	8	9	35,75	0,89
5.	К-ець Н. П.	4,75	5	5	5	10	10	39,75	0,99
6.	С-ко М. Р.	5	5	5	5	9,5	10	39,5	0,99
7.	Т-р О. І.	5	5	5	5	9,5	10	39,5	0,99
8.	Ш-т І. В.	3,75	4	3,25	3,5	6	7	27,5	0,69
Середнє значення		4,69	4,56	4,75	4,75	8,56	9,38	36,69	0,92

Таблиця Ж.4.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-4 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчальності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Г-ук І.В.	4,25	4,5	4,75	5	8	9	35,5	0,89
2.	З-цька Л.П.	3,75	4	4	4	6	7	28,75	0,72
3.	К-с Н.В.	3	2,5	2,75	3,5	6	6	23,75	0,59
4.	К-ко У.В.	4,5	4	4,75	4,5	8	9	34,75	0,87
5.	Л-к І.І.	3,75	3,5	3,25	3,5	6	8	28	0,70
6.	М-ш М.В.	4	3,5	4,25	3	8	7	29,75	0,74
7.	О-ко С.В.	3,5	4	3,75	4	6	8	29,25	0,73
8.	П-щак Х.М.	4	3	4	3	8,5	7	29,5	0,74
Середнє значення		3,84	3,63	3,94	3,81	7,06	7,63	29,91	0,75

Таблиця Ж.5.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-5 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навченті
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Д-ла А.Е. Р.	4,25	4	4	4,5	8	9	33,75	0,84
2.	Д-ка У. І.	5	4	5	4	10	9	37	0,93
3.	К-зин Д. В.	4,75	4,5	4,75	5	9,5	10	38,5	0,96
4.	К-вич М. В.	4,25	3,5	4,25	3	9	10	34	0,85
5.	К-ка К. О.	4	4	4	5	8,5	8	33,5	0,84
6.	П-та А. І.	3	3,5	3	3	7	8	27,5	0,69
7.	Р-ська С. А.	4	4,5	4	4,5	8	10	35	0,88
Середнє значення		4,18	4,00	4,14	4,14	8,57	9,14	34,18	0,85

Таблиця Ж.6.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-6 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчентності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	А-в М. Т.	4	3	4,25	3	6	7	27,25	0,68
2.	К-б Ю.О.	3,75	3,5	4,5	2,5	6	10	30,25	0,76
3.	М-ц З. В.	4	4	4	4,5	8,5	8	33	0,83
4.	О-ка М. І.	3,75	3,5	3,5	3,5	6	7	27,25	0,68
5.	С-ка Д. С.	3,25	5	4	5	6	10	33,25	0,83
6.	Т-ка М. І.	4,25	4	4,25	4,5	6	8	31	0,78
Середнє значення		3,83	3,83	4,08	3,83	6,42	8,33	30,33	0,76

Таблиця Ж.7.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-7 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчальності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Б-к Л. Я.	4	4,5	4,5	4	9	8	34	0,85
2.	В-н С. І.	3,5	3	3,25	4	7	7	27,75	0,69
3.	Г-ль Д. О.	4	4	4,25	4,5	8,5	9	34,25	0,86
4.	Гос-ко І. В.	4,5	4	4,25	4,5	9	10	36,25	0,91
5.	К-ник А. В.	5	4,5	5	5	9,5	10	39	0,98
6.	Х-та І. О.	4,75	5	5	5	9,5	10	39,25	0,98
Середнє значення		4,29	4,17	4,38	4,5	8,75	9	35,08	0,88

Таблиця Ж.8.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-8 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчальності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	Б-ра І. І.	3,75	3	3,5	3	6,5	7	26,75	0,67
2.	Ж-ка Х. М.	4	3,5	4	3,5	8	8	31	0,78
3.	К-р Д. Б.	4,5	4	4,25	4	9	8	33,75	0,84
4.	Т-ко Д. А.	4	3	3,75	3	6,5	7	27,25	0,68
5.	Х-ка К. О.	3,75	3	3,75	3,5	6,5	7	27,5	0,69
Середнє значення		4	3,3	3,85	3,4	7,3	7,4	29,25	0,73

Таблиця Ж.9.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-9 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчальності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	В-ка І. В.	3,5	4	3,5	3,50	7	6	27,5	0,69
2.	Г-ха Н. А.	4,25	4,5	4,75	5	8,5	9	36	0,9
3.	Д-ш Л. В.	4,25	4	4,25	4,5	8,5	10	35,5	0,89
4.	Д-ч Ю. О.	5	5	4,75	4,5	10	10	39,25	0,98
5.	Л-кий Я. О.	5	4,5	4,75	5	10	10	39,25	0,98
6.	Т-ко Д. С.	4,75	4	4,5	4,5	9	10	36,75	0,92
7.	Щ-р О. С.	5	4,5	4,75	5	9,5	10	38,75	0,97
Середнє значення		4,54	4,36	4,46	4,57	8,93	9,29	36,14	0,9

Таблиця Ж.10.

Показники рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у ЕГ-10 за результатами післяекспериментального зрізу

№ п/п	Прізвище, ім'я студента	Критерії						Сума балів	Коефіцієнт навчальності
		<i>коректного вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур у монологічному мовленні</i>	<i>коректного вживання грамат. структур у діалогічному мовленні</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>	<i>коректного вживання грамат. структур</i>	<i>різном-сті вживання грамат. структур</i>		
1.	В-с В. М.	3,5	3,5	3,5	3	6,5	5	25	0,63
2.	Д-на М. А.	4	3,5	4	3,5	7,5	7	29,5	0,74
3.	К-ко А. І.	4,75	4	4,5	4,5	8,5	8	34,25	0,86
4.	С-к С. І.	4	3,5	4	3,5	7	8	30	0,75
5.	Ф-н Г. І.	4,25	4	4	3,5	8	8	31,75	0,79
6.	Х-к А. Р.	4,75	4	4,75	4	9	9	35,5	0,89
7.	Щ-р А. І.	3,75	3,5	3,5	3	6	7	26,75	0,67
Середнє значення		4,14	3,71	4,04	3,57	7,5	7,43	30,39	0,76

Додаток 3

Результати до- та післяекспериментальних зрізів

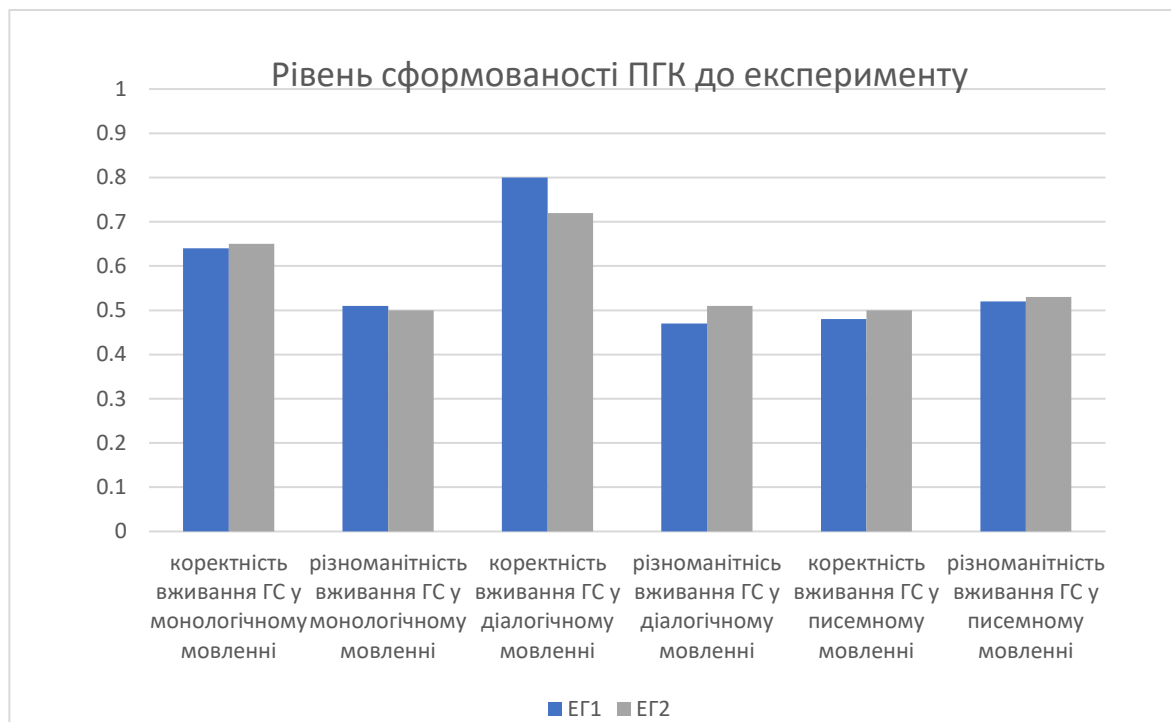


Рис. 3.1 Результати доекспериментальних зрізів в EG1 та EG2

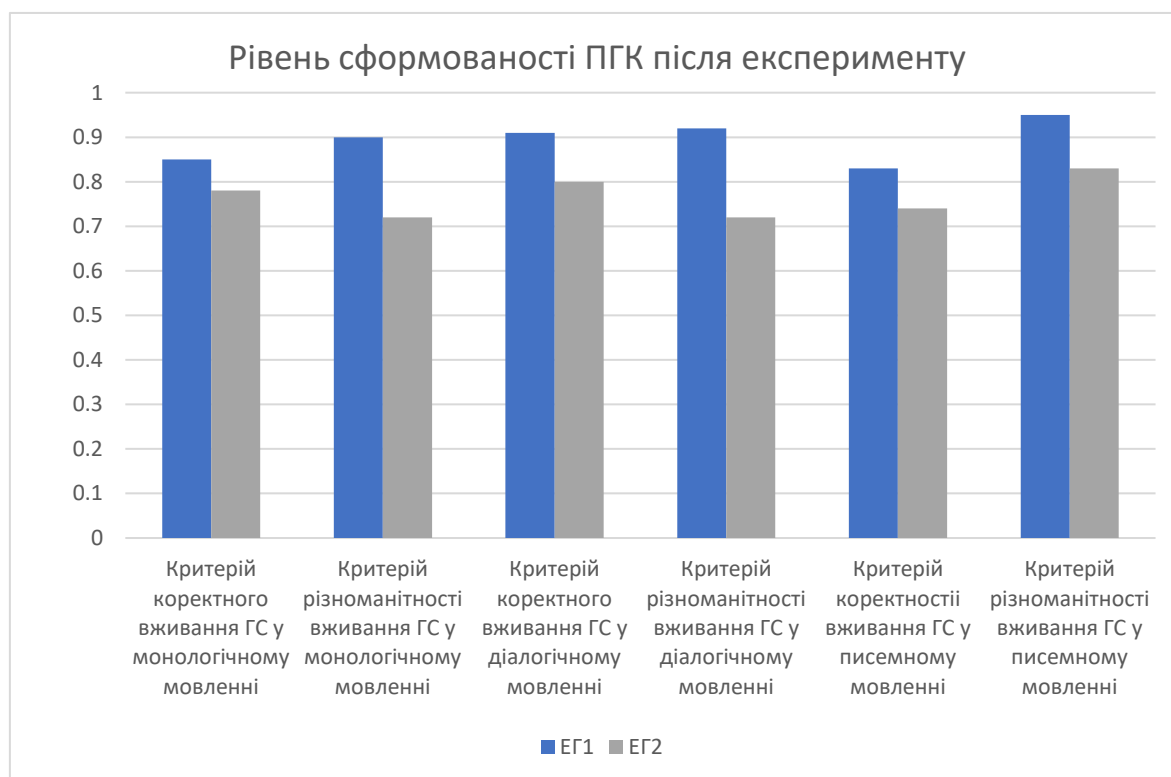


Рис. 3.2 Результати післяекспериментальних зрізів в EG1 та EG2

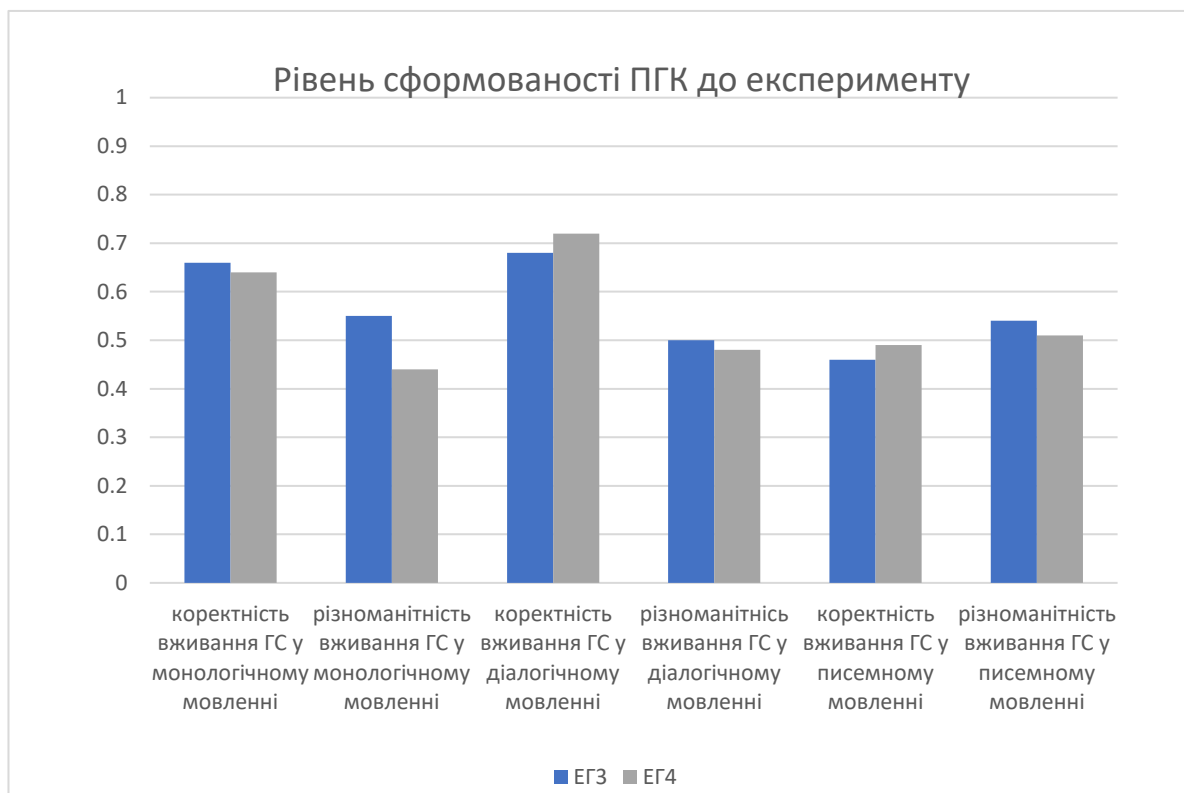


Рис. 3.3 Результати доекспериментальних зрізів в EG3 та EG4



Рис. 3.4 Результати післяекспериментальних зрізів в EG3 та EG4

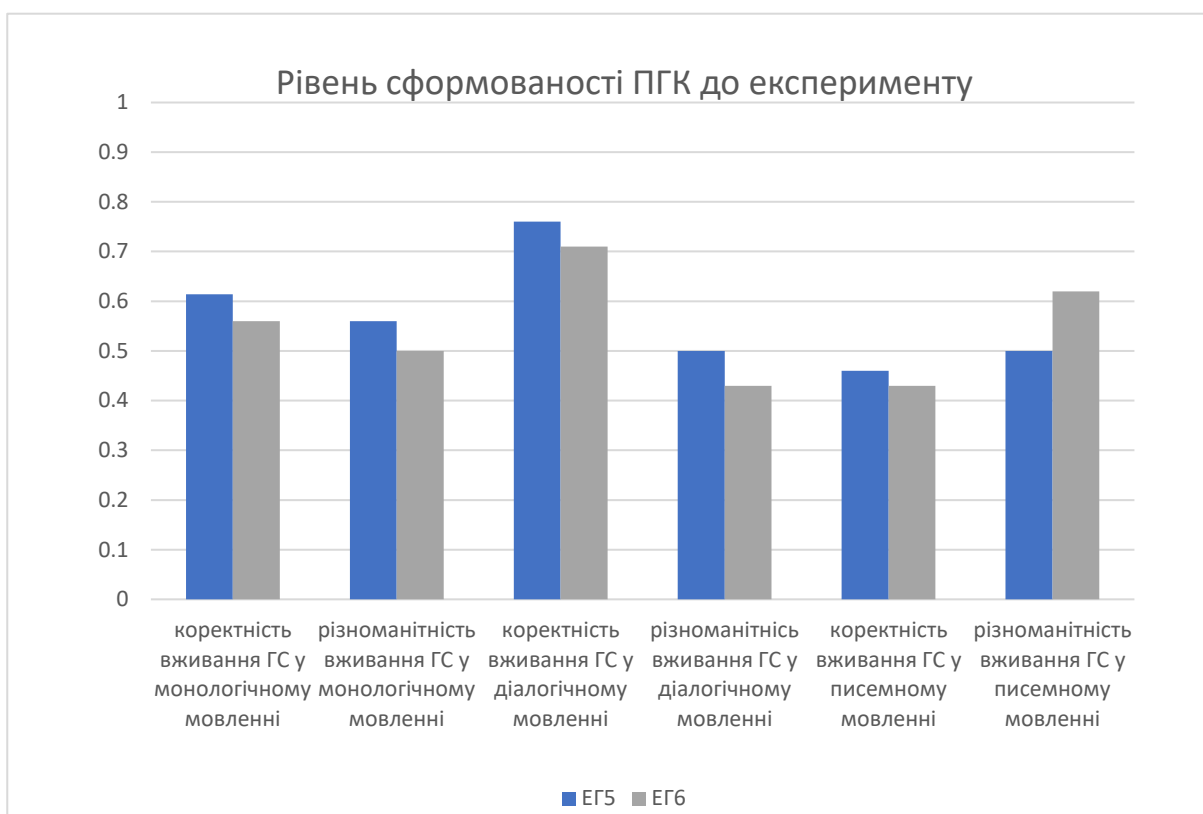


Рис. 3.5 Результати доекспериментальних зрізів в EG5 та EG6



Рис. 3.6 Результати післяекспериментальних зрізів в EG5 та EG6

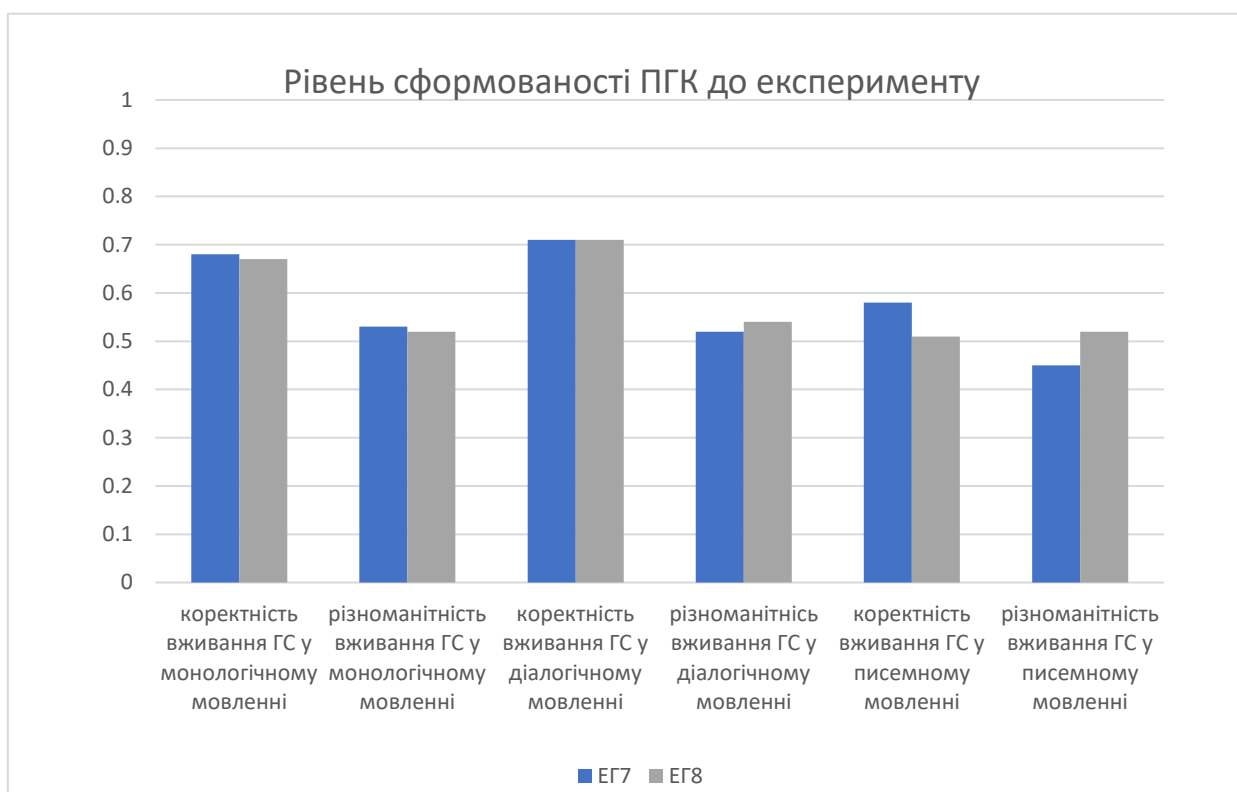


Рис. 3.7 Результати доекспериментальних зрізів в EG7 та EG8

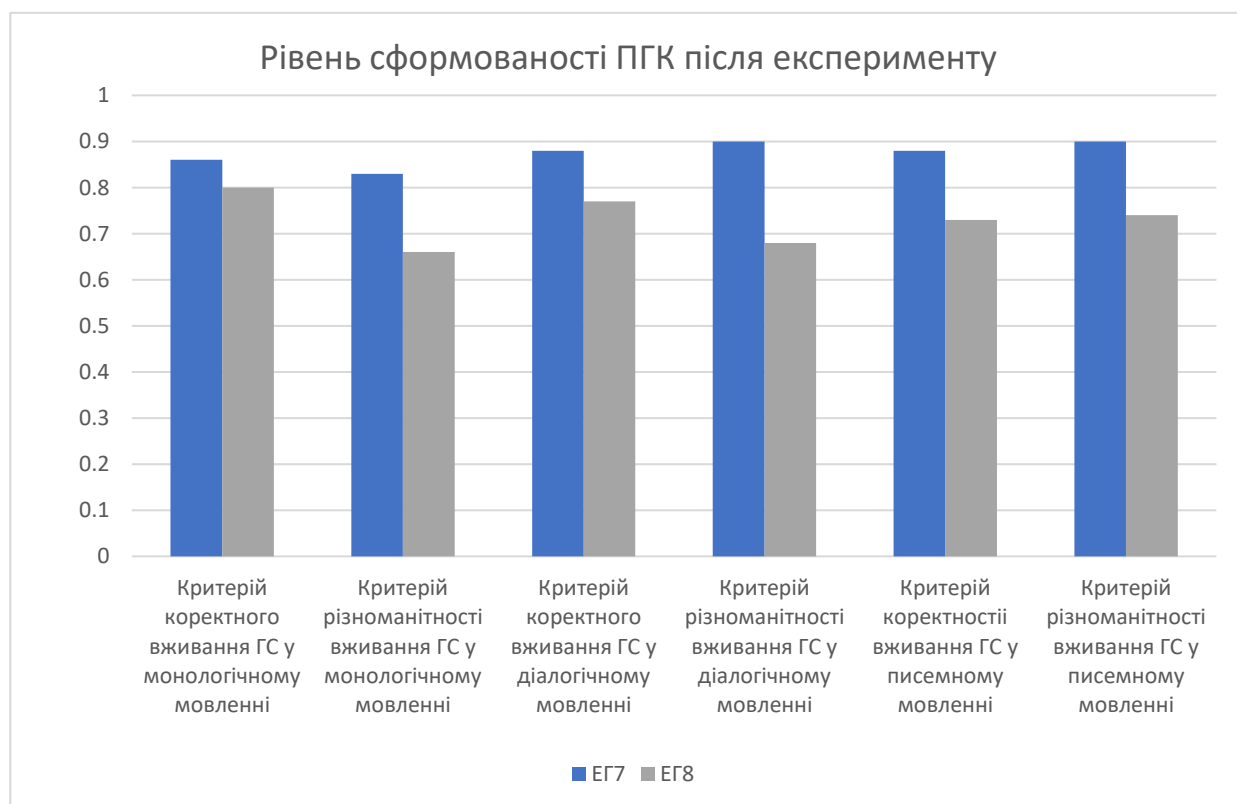


Рис. 3.8 Результати післяекспериментальних зрізів в EG7 та EG8



Рис. 3.9 Результати доекспериментальних зрізів в EG9 та EG10



Рис. 3.10 Результати післяекспериментальних зрізів в EG9 та EG10

Додаток К

Приклад евристичної бесіди

Teacher: Let's have a look at the sentence "Jack saw Jane running along the street." The structure "Jane running" means that Jane was running along the street when Jack was in the street or looked at the street. In Ukrainian it means "Джек побачив, як Джейн бігла вулицею." How can we render this sentence in German?

Student 1: The sentence "Jack saw Jane running along the street." can be rendered into German as: "Jack sah Jane die Straße entlang rennen." So, in German the structure with the infinitive is used.

Teacher: Let's render into German the following sentence "I heard Jane laughing in the room".

Student 2: Ich hörte Jane im Zimmer lachen.

Teacher: One more example "I saw Jack enter the house". In German it sounds "Ich sah Jack das Haus betreten." Did you notice the difference?

Student 1: Yes, in English you used structure "Jack enter" in this sentence. Is this the structure with the infinitive?

Teacher: You can see that in the structure "see somebody do something" the infinitive is used without particle "to" and the use of the infinitive means that the speaker saw the action from beginning to end. For example, Jim saw the boy lock the front door and leave the house. Jim watched the boy and saw, how he locked the front door of the house and went away. If we use participle in the structure "see somebody doing something", like in the sentence Jim saw the boy locking the front door, it means that Jim was passing by and just got a glimpse of the moment when the boy was locking the door, but he didn't see him going or leaving.

Teacher: Well, students, look at the following sentences given in the table. Comment on the meaning of these sentences.

Student 3: "Nick saw Tom drive away" means that he saw that the driver, Tom, got into the car and drove away.

Student 4: "Jassy saw Mary waiting for a bus." Structure "Mary waiting" means that Jassy was passing by and she saw that Mary was standing at the bus station, but she

didn't see if Mary got into a bus. In German we use infinitive in both cases: "Nick sah Tom wegfahren" and "Jassy sah Mary auf einen Bus warten."

Teacher: So, let's formulate rules.

Student 5: In the structure "see somebody do something" the infinitive is used without particle "to". The use of the infinitive means that the speaker saw the action from beginning to end. We use the participle in the structure "see somebody doing something" to show that the action was in the progress at a particular moment.

Додаток Л

Схема-опора для тренування утворення часових форм та їх вживання у розповідних та питальних реченнях

Declarative sentences in the Past Perfect Continuous			
	Subject	Predicate (Verb)	Object
	<i>Michael</i>	<i>had been working</i>	<i>on the project.</i>
Adverbial modifier	<i>Michael</i>	<i>had been working</i>	<i>on the project</i>
<i>Last year</i>	<i>Michael</i>	<i>had been working</i>	<i>on the project</i>
The negative form of the Past Perfect Continuous			
Subject	Auxiliary verb	Negative particle	Predicate (Verb)
<i>Michael</i>	<i>had</i>	<i>not</i>	<i>been working</i>
			<i>on the project</i>
Interrogative sentences in the Past Perfect Continuous			
A general question			
	Auxiliary verb	Subject	Predicate (Verb)
	<i>Had</i>	<i>Michael</i>	<i>been working</i>
			<i>on the project</i>
A special question			
Question word	Auxiliary verb	Subject	Predicate (Verb)
<i>What</i>	<i>had</i>	<i>Michael</i>	<i>been working on</i>
			<i>on the project?</i>
A disjunctive question			
Subject	Predicate (Verb)	Object	Question tag
<i>Michael</i>	<i>had been working</i>	<i>on the project</i>	<i>hadn't he?</i>
An alternative question			
Variant 1: <i>Had Michael been working on the project, or had he been travelling for two months?</i>			
Variant 2: <i>Had Michael been working on the project or on the book for two months?</i>			

Додаток М

Підсистема вправ для навчання граматичної підтеми **Conditionals**

Група 1

Підгрупа 1.1

Вправа 1.

Мета: ознайомлення з ГС *Type I Conditionals* та її значенням у зіставленні з ГС у НМ.

Вид: ознайомлення з новою ГС та порівняння її зі структурою у НМ.

Спосіб виконання: індивідуально.

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль.

Завдання: а) *Study the sentences in the table below. Notice the use of verbs in Type I conditional sentences.*

Pay attention! To say something is very probable, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Future Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and the result.

Type I Conditionals express real or very probable situations.	
The Subordinate Clause / condition	The Main Clause / result
If you WAIT,	I WILL SHOW you the way.
Wenn du WARTEST,	ZEIGE ich dir den Weg.
If the weather IS fine,	Jane WILL PLAY tennis.
Wenn das Wetter schön IST,	SPIELT Jane Tennis.
Unless you CHECK in,	you WNON'T OBTAIN a boarding pass.
Wenn Sie nicht EINCHECKEN,	ERHALTEN Sie keine Bordkarte.

b) *Speak about probable situations using the prompts given below the table.*

Example: If I take up swimming, I will get stronger.

Condition	Result
take up swimming	get stronger / be healthier / get fit / lose weight / be able to wear nice outfit
travel around Europe	meet new people / make new friends / see historical places / try Italian cuisine / buy souvenirs
find a better job	earn more money / feel happier / buy a car / rent a better house / go on vacation to Hawaii
feel ill	stay at home / go to see a doctor / have a check-up / miss my classes / take some aspirin
be invited to the party	wear my best clothes (dress) / have a nice time / meet my old friends / dance a lot / listen to a very popular band

Вправа 2.

Мета: ознайомлення з ГС *Type II Conditionals* та її значенням у зіставленні з ГС у НМ.

Вид: ознайомлення з новою ГС та порівняння її зі структурою у НМ.

Спосіб виконання: індивідуально.

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль.

Завдання: а) *Study the sentences in the table below. Notice the use of verbs in Type II Conditionals.*

Pay attention! Use past tense in the subordinate clause and *would + bare infinitive* in the main clause to talk about an unreal situation in the present or future. Use *were* instead of *was* for all the persons in the subordinate clause.

Type II Conditionals express imaginary situations which are unlikely to happen in the present or future.	
The Subordinate Clause	The Main Clause
If she WERE at home,	she WOULD OPEN the door.
Wenn sie zu Hause WÄRE,	WÜRDE sie die Tür ÖFFNEN.
If I WERE rich,	I WOULD FLY my own airplane.
Wenn ich reich WÄRE,	WÜRDE ich mein eigenes Flugzeug FLIEGEN.
If John DIDN'T GET this well-paid position,	he WOULD MOVE to a cheaper area.
Wenn John diese gut bezahlte Position nicht BEKOMMEN WÜRDE,	WÜRDE er in eine billigere Wohnort ZIEHEN.

b) Speak about imaginary situations using the prompts given below.

Example: If I spoke Chinese, I would travel around China.

Condition	Result
speak Chinese	travel around China / translate into Chinese / make friends / have excursions / read this e-mail
win a million dollars	stop working / buy a new house / invest money in a startup / start my own business / help somebody
be a doctor	be able to cure / work long hours / help people / prescribe some medicine / search the causes of disease
be 10 years younger	get another job / spend more time with / go in for skating / do my fitness exercises / learn anything faster
not enter the university	look for a job / research companies I want to work for / have a gap year / go abroad / take IT courses

Вправа 3.

Мета: ознайомлення з ГС *Type III Conditionals* та її значенням у зіставленні з ГС у НМ.

Вид: ознайомлення з новою ГС та порівняння її зі структурою у НМ.

Спосіб виконання: індивідуально.

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль.

Завдання: a) *Study the sentences in the table below. Notice the use of verbs in Type III Conditionals.*

Pay attention! Use the *Past Perfect* or the *Past Perfect Continuous Tense* in the subordinate clause and *would + have + past participle* in the main clause to talk about an unreal situation in the past.

Type III Conditionals express imaginary situations contrary to the facts in the past.	
The Subordinate Clause	The Main Clause
If I HAD MISSED the bus,	I WOULD HAVE TAKEN the taxi.
Wenn ich den Bus VERPASST HÄTTE,	HÄTTE ich ein Taxi GENOMMEN.
If George HADN'T HELPED him,	he WOULDN'D HAVE FINISHED the project in time.
Wenn George ihm NICHT GEHOLFEN HÄTTE,	HÄTTE er das Projekt nicht rechtzeitig BEENDET.
If Nancy HAD BECOME a doctor,	she WOULD HAVE BEEN happier.
Wenn Nancy Ärztin GEWORDEN WÄRE,	WÄRE sie glücklicher GEWESEN.
If the weather hadn't been so nasty,	we WOULD HAVE GONE camping.
Wenn das Wetter nicht so schlecht gewesen wäre,	WÄREN wir zelten gegangen.

b) Speak about unreal situations in the past using the prompts given below.

Example: *If I had become a blogger 3 year ago, I would have visited historic sites around Ukraine.*

Condition	Result
become a blogger	visit historic sites / write about / make videos / develop ideas / take free online courses
earn more money	travel a lot / buy a car / invest money in real estate / go shopping / help my parents
not learn German	enter the university / major in German / be able to pass the external evaluation testing / make progress in the study of / explore German literature
study Medicine	know a lot about pharmacy / learn chemical formulas / learn about human body / learn Latin / find a cure
not fall ill	miss the interview / loose a job / finish the project / read books / be invited to a birthday party

Підгрупа 1.2

Вправа 4.

Мета: формування вміння ідентифікувати та диференціювати ГС *Type II Conditionals* у діалогічному мовленні.

Вид: підстановка у задану модель.

Спосіб виконання: у парах.

Вид СР: позааудиторна.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Ask five groupmates what they would do if... . Use the prompts to ask questions. Fill in the table with their answers and tell the class what you found out.*

Pay attention! Use *The Past Simple Tense* in the if-clause and *would + bare infinitive* in the main clause to talk about imaginary situations in the present. Use *were* instead of *was* for all the persons in the subordinate clause.

What would you do if you...?

<i>See a ghost</i>	win a million dollars	be 5 years younger
get lost in a foreign country	buy a new car	find a lost kitten

Question	Groupmate's name	Answer	Your report
<i>What would you do if you saw a ghost?</i>	Nadiia	<i>If I saw a ghost, I would scream.</i>	<i>Nadiia would scream if she saw a ghost.</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

Вправа 5.

Мета: формування вміння ідентифікувати та диференціювати ГС *I wish* у монологічному мовленні.

Вид: перефразування речення.

Спосіб виконання: індивідуально.

Вид СР: позааудиторна.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Speak about your regrets or disappointment using the following situations. Paraphrase sentences using I wish...*

Pay attention! When we want to say that we would like something to be different in the present, we use *wish* + *the Past Simple/the Past Continuous*.

When we want to express regret that something happened or did not happen in the past, we use *wish* + *the Past Perfect*.

We use *wish* + *could* to speak about something you would like to do but cannot.

Example: *I don't speak Chinese. I wish I could speak Chinese.*

1. I don't speak Chinese.
2. My mother works on Sundays.
3. I haven't got a car.
4. I don't travel by plain.
5. I didn't book a flight in advance.
6. We missed the beginning of a film.
7. I didn't go to university.
8. I didn't do more travelling when I had the chance.
9. I weigh a hundred kilograms.
10. I made a lot of mistakes when I was writing my test.

Підгрупа 1.3

Вправа 6.

Мета: ідентифікація структур *Type I, Type II and Type III Conditionals* в письмі.

Вид: переклад частини речення на АМ та доповнення речення для утворення ГС *Type I, Type II and Type III Conditionals*.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *a) Translate the clauses in italics from German into English and write sentences in English. Use Type I Conditionals.*

Pay attention! To say that something is probable, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Future Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and result.

The Subordinate Clause/ <i>if</i> -clause/ hypothesis	The Main Clause/ result
1. If you go to bed now,	<i>wirst du dich morgen besser fühlen.</i>

2. <i>Wenn ich genug Geld habe,</i>	I'll buy a new cellphone.
3. <i>Wenn wir nicht schneller arbeiten,</i>	we won't be finished at 12 o'clock.
4. If you don't mind,	<i>beantworte ich diese Frage später.</i>
5. <i>Wenn ich deinen Schlüssel finde,</i>	I will tell you.

b) Translate the clauses in italics from German into English and write sentences in English. Use Type II Conditionals.

Pay attention! Use *The Past Simple Tense* in the subordinate clause and *would + bare infinitive* in the main clause to talk about imaginary situations in the present. In German, we use *Präsens Konjunktiv II* or the *würde* form in the main and subordinate clauses.

The Main Clause/ result	The Subordinate Clause/ <i>if</i>-clause/ hypothesis
1. <i>Ich würde aufhören zu arbeiten</i>	if I won a million dollars.
2. <i>Ich würde Windsurfen probieren</i>	if I were younger.
3. I would tell you	<i>wenn ich die Antwort wüsste.</i>
4. <i>Es wäre besser</i>	if you didn't ask the boss today.
5. I would try harder	<i>an deiner Stelle.</i>

c) Translate the clauses in italics from German into English and write sentences in English. Use Type III Conditionals.

Pay attention! Use *The Past Perfect Tense* in the subordinate clause and *would + have + past participle* in the main clause to talk about unreal situations in the past. In German, we use *Konjunktiv II der Vergangenheit* in the main and subordinate clauses.

The Subordinate Clause/ <i>if</i> -clause/ hypothesis	The Main Clause/ result
1. <i>If he hadn't gone to Tom's party last week</i>	he wouldn't have met Mary.
2. <i>If John had not got any first aid training, he would not have been able to help his friend last week.</i>	<i>Hätte er seinem Freund letzte Woche nicht helfen können.</i> He wouldn't have been able to help his friend last week.
3. <i>If Nicky hadn't been so tired,</i>	she would have gone out with us.
4. <i>If I had fallen ill last week</i>	I would have missed that meeting.
5. <i>If I had known that Jack was ill</i>	<i>I would have visited him at the hospital.</i>

STUDY TIPS

1. Compare the ways of expressing real and unreal situations in English and German.
2. Think of the ways of expressing real and unreal situations in Ukrainian.
3. Make up your own examples of conditional sentences in English and write them down.

Вправа 7.

Мета: ідентифікація структур *Conditionals* в письмі.

Вид: доповнення речення для утворення ГС *Conditionals*.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: а) *Complete conditional sentences using appropriate verb forms. Use prompts given in German sentences.*

Pay attention! To say that something is real or very probable, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Present Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and result.

To say that something is probable, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Future Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and result.

Use *The Past Simple Tense* in the subordinate clause and *would + bare infinitive* in the main clause to talk about imaginary situations in the present. In German, we use *Präsens Konjunktiv II* or the *würde* form in the main and subordinate clauses.

Use *The Past Perfect Tense* in the subordinate clause and *would + have + past participle* in the main clause to talk about unreal situations in the past. In German, we use *Konjunktiv II der Vergangenheit* in the main and subordinate clauses.

<p>Loren (23 years old): I wish I were thinner. I hardly eat anything, but still I can't lose weight.</p>	<p>Ich wünschte, ich wäre dünner. Ich esse kaum etwas, kann aber trotzdem nicht abnehmen.</p>
<p>Dr. Jane: If you _____ time to browse social media or _____ shopping with your friends, then you _____ time to exercise. Why not join a gym today? If you _____ exercising, you _____ some sports.</p>	<p>Wenn Sie Zeit haben, in den sozialen Medien zu stöbern oder mit Ihren Freunden einkaufen zu gehen, dann haben Sie auch Zeit zum Trainieren. Warum gehen Sie nicht noch heute in ein Fitnessstudio? Wenn Sie nicht gerne trainieren, können Sie Sport treiben.</p>
<p>Jordan (20 years old): I love exercising, but I want to be more muscular. What can I eat to make it happen?</p>	<p>Ich liebe Sport, aber ich möchte muskulöser sein. Was kann ich essen, damit es gelingt?</p>
<p>Dr. Jane: If you _____ plenty of protein and _____ regularly, you _____ stronger and fitter.</p>	<p>Wenn Sie viel Protein zu sich nehmen und regelmäßig Sport treiben, werden Sie bald stärker und fitter.</p>
<p>George (27 years old):</p>	<p>Ich habe ständig schreckliche Verdauungsstörungen. Ich kaue mein</p>

I have terrible indigestion all the time. I chew my food well, but my stomach still grumbles and it's very painful!	Essen gut, aber mein Magen knurrt immer noch und es tut sehr weh!
Dr. Jane: If I _____ your symptoms, I _____ an appointment with a doctor.	Wenn ich Ihre Symptome hätte, würde ich einen Termin beim Arzt vereinbaren.
Jeremy (14 years old): I wish I didn't have so many spots. Could they be connected to my diet?	Ich wünschte, ich hätte nicht so viele Pickel. Könnten sie mit meiner Ernährung zusammenhängen?
Dr. Jane: At your age, it's more likely to be the changes you're going through. I remember my feelings when I had spots: if I _____ the chance, I _____ anything to get rid of them! Why don't you see a dermatologist?	In Ihrem Alter liegt es eher an den Veränderungen, die Sie durchmachen. Ich erinnere mich an meine Gefühle, als ich Pickel hatte: Wenn ich die Chance gehabt hätte, hätte ich alles getan, um sie loszuwerden! Warum gehen Sie nicht zum Dermatologen?

b) Compare the usage of verb forms in conditional sentences in English and German. Fill in the table.

Type of situation	The subordinate clause	The main clause
Real situation		
<i>English</i>	<i>The Present Simple Tense</i>	<i>The Present Simple Tense</i>
<i>German</i>	<i>Präsens</i>	<i>Präsens</i>
Probable situation		
<i>English</i>		
<i>German</i>		
Unreal situation in the present		
<i>English</i>		
<i>German</i>		
Unreal situation in the past		
<i>English</i>		
<i>German</i>		

Група 2

Підгрупа 2.1

Вправа 8.

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals* у діалогічному мовленні, розвиток граматичної усвідомленості з метою запобігання інтерференції.

Вид: розкриття дужок, відтворення діалогу із вживанням нових ГС

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: в парах.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Put the verbs in the brackets into the correct tense form. In pairs act out dialogue.*

Pay attention! We use *unless* instead of *if ... not* in the subordinate clause of *Type I conditionals*. The verb is always in the affirmative after *unless*. The equivalents of verbs in *unless-clauses* in German and Ukrainian are in the negative.

Student A	Student B
A: So, what are you doing in the summer?	B: Well, it depends. If I _____ (get) a job at the end of term, I _____(be able) to save money and maybe go away for a couple of weeks. What about you?
A: I'm going to Hamburg to learn more German. My parents _____(pay) for it if I _____(get) good exam results. They say if you _____(speak) more than one foreign language, you have better job opportunities.	B: Lucky you! If I _____ (have) enough money, I'd love to do something like that. Are you going to visit lots of places? If I were you, I _____ (visit) cities like Prague and Budapest.

<p>A: They're a long way from Hamburg! Anyway, I _____ (not learn) much German unless I _____ (stay) in Germany.</p>	<p>B: I've got a good idea. If I got a well-paid job at the end of the term, I _____ (be able) to come with you! Sorry, just dreaming. I'm not good at languages anyway.</p>
--	--

Вправа 9.

Мета: запобігання інтерференції при автоматизації вживання граматичних форм *Conditionals* у монологічному мовленні, розвиток граматичної усвідомленості з метою пошуку шляхів позитивного переносу.

Вид: розповідь на основі прочитаного тексту.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль.

Завдання: a) *Read the article about travelling in time. Pay attention to the use of Conditional Sentences.* b) *Speak about probability of travelling in time. If you could travel in time, would you go to the past or the future? If you could travel to the past, what would you do? What year and place would you choose if you could travel to the future?*

Pay attention! To say that something is true in the present or future, use *Type I conditional sentences*.

Use *Type II conditional sentences* to talk about imaginary and untrue situations in the present or future.

Use *Type III conditional sentences* to talk about untrue situations in the past.

Example: *Time travel is the subject not only of science fiction but of serious scientific exploration as well. If scientists understand the nature of time, time travelling will be possible. If I could travel in time, I would go to the past to warn people about possible disasters. If I could travel to the future, I would visit ...*

STUDY TIPS

1. Read the article and analyze highlighted structures.
2. Think of the ways of expressing the highlighted structures in German and Ukrainian.
3. Answer the questions given in the task of the exercise.
4. Provide your own answers using the text as a sample.
5. Deliver a short monologue.

Підгрупа 2.2**Вправа 10.**

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals*.

Вид: вживання нових ГС за допомогою правильного порядку слів у реченні.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: а) *Put the words into correct order and write Zero Conditionals.*

б) *Provide your own examples of Zero Conditionals. Write five sentences.*

Pay attention! To say that something is real, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Present Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and result.

1. you/ flowers/ If /water, grow/ they.
2. travel/ If/ you/ abroad, you/ have/ a passport/ must.
3. he/ If/ a novel/ finds/ by his favourite author, happy/ he/ incredibly/ is.
4. rises/ the temperature/ If/ above 0°, melts/ the ice.
5. it/ If/ heavily/ snows, closes /the airport.
6. you're/ If/ travelling/ your/ with/ children, them/ take/ to Disneyland Park/ near

Paris.

Вправа 11.

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals*.

Вид: вживання нових ГС за допомогою правильного порядку слів у реченні.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: a) *Put the words into correct word order and write Type I Conditionals.*

b) *Provide your own examples of Type I Conditionals. Write five sentences.*

Pay attention! To say that something is probable, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Future Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and result.

1. win/ If/ I/ a scholarship, my parents/ I /not depend on/ for money.
2. see/ If/ I /my doctor, her advice/ I / ask.
3. earlier/ we/ If /set off/, there/ we/ get/ on time.
4. that rare book / I /If/ find/, very glad/ I /be.
5. Tony/ If/ not attend/ the English class/ today, his teacher/ angry/ be.
6. we/a road atlas/ If / take, faster/ we /get/ to that village.

Вправа 12.

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals*.

Вид: вживання нових ГС за допомогою правильного порядку слів у реченні.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: a) *Put the words into correct word order and write Type II Conditionals.*

b) *Provide your own examples of Type II Conditionals. Write five sentences.*

Pay attention! Use *The Past Simple Tense* in the subordinate clause and *would + bare infinitive* in the main clause to talk about imaginary situations in the present. In German, we use *Präsens Konjunktiv II* or the *würde* form in the main and subordinate clauses.

1. If /too/ I /not be/busy, I/ to/go/ the concert.
2. If/ mother/ my/ buy/ a cake, we/ a very /have/ nice /tea party.
3. If /receive/ mother/ a message/ him/Ted's /from/, worry/ she/ not.
4. father / If / his/ return/ early, play/ they/ together/ chess.
5. speak/ she/ If /can /English, she/ a better/ find/ job /more easily.
6. set off / If/ earlier/ George, he/ get/ a traffic jam/ in.

Вправа 13.

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals*.

Вид: вживання нових ГС за допомогою правильного порядку слів у реченні.

Вид СР: аудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: a) *Put the words into correct word order and write Type III Conditionals.*

b) *Provide your own examples of Type III Conditionals. Write five sentences.*

Pay attention! Use *The Past Perfect Tense* in the subordinate clause and *would + have + past participle* in the main clause to talk about unreal situations in the past. In German, we use *Konjunktiv II der Vergangenheit* in the main and subordinate clauses.

1. If/ not be/ I/late/ yesterday, the beginning/ miss/ the film/ of.
2. If /know/ I/ you were in hospital, visit / I/ you.
3. not be/ If /in /I /the backyard, I /the doorbell/ hear.
4. If/ not go/ to the party/ I , I/ better/ get/ exam results.

5. he/ not break/ If/ his bicycle, go/ he/ to the country.

6. get/ Tom/ better tickets/ if/ book/ he/earlier.

Підгрупа 2.3

Вправа 14.

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals* у діалогічному мовленні, розвиток граматичної усвідомленості з метою запобігання інтерференції.

Вид: розкриття дужок, відтворення діалогу із вживанням нових ГС

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: в парах.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Put the verbs in the brackets into the correct tense form. In pairs act out dialogue.*

Pay attention! Conditions can be expressed in simple sentences using *conditional verb forms* – *should/would + bare infinitive* or *should/would + have + past participle*.

Jake would do it easily. – *Jake würde es problemlos schaffen.*

You should have seen the doctor earlier. – *Sie hätten den Arzt früher aufgesucht.*

A: So, you had a good summer then?

B: Yeah, but I didn't learn much German. I stayed with a family and their son spoke English. I _____ (do) better if I'd stayed with another family.

A: But you _____ (not/meet) Clara.

B: No, I wouldn't. What about your summer?

A: A disaster really. If I had got a good job, I _____ (save) more money. But I didn't. I only had enough money to go to Wales. If I _____ (had) more money, I'd have gone to Greece. Anyway, did anything exciting happen?

B: Yes, one day, Clara and I were walking by a river. There was a storm and the river flooded. We turned back and only just got back safely. It was really frightening.

A: What would have happened if you _____ carry on?

B: Well, we could have died if we _____ (go) back. Some people were drowned. I don't like thinking about it. So, what was Wales like?

A: If the weather _____ (be) better, we'd have been able to go swimming more often. We spent a lot of time playing chess!

Вправа 15.

Мета: забезпечення позитивного переносу при автоматизації вживання *Conditionals* у діалогічному мовленні, розвиток граматичної усвідомленості з метою запобігання інтерференції.

Вид: розкриття дужок, відтворення діалогу із вживанням нових ГС

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: в парах.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Complete Conditional sentences putting the words into correct word order and providing necessary changes. In pairs act out dialogue.*

Pay attention! To say that something is probable, use *the Present Simple* in the subordinate clause to express the condition and *the Future Simple* in the main clause to express the result. In German, usually, *Präsens* is used for the condition and result.

A: Do you want to go to the cinema today?	A: Möchtest du heute Nachmittag ins Kino gehen?
B: Oh, yes. I'm so bored, if/something/ I/not/do, I/go/mad.	B: Oh ja. Mir ist so langweilig, wenn ich nichts tue, werde ich verrückt.
A: If come/ house / I / your /to/ at three o'clock, you/ ready/ be?	A: Wenn ich um drei Uhr zu dir nach Hause komme, bist du dann bereit?
B: Yeah. But don't ring the doorbell.	B: Ja. Aber klingeln Sie nicht an der Tür.
A: Why not?	A: Warum nicht?

B: The <i>/bark/ dog if ring/ you/ the doorbell.</i>	B: Der Hund bellt, wenn du an der Tür klingelst.
A: So?	A: Also?
B: My father likes to sleep after lunch. <i>If the /bark/ dog, it / my/ disturb/ father. If wake/ he/ up, angry/ he /be. He /me /not/ go/ let/ out if/ be/ he/ angry. OK?</i>	B: Mein Vater schläft gerne nach dem Mittagessen. Wenn der Hund bellt, stört das meinen Vater. Wenn er aufwacht, wird er wütend sein. Er lässt mich nicht raus, wenn er wütend ist. OK?
A: OK. But <i>/see/ you/ me if /wait/ I/ outside?</i>	A: Okay. Aber siehst du mich, wenn ich draußen warte?
B: Sure. I'll watch out for you from the window.	B: Sicher. Ich werde vom Fenster aus auf dich aufpassen.
A: <i>I/ come/ probably/ on my bike unless/ rain/ it.</i>	A: Ich komme wahrscheinlich mit dem Fahrrad, es sei denn, es regnet.
B: Right. See you soon.	B: Gut. Bis bald.
A: Sure. Bye.	A: Klar. Tschüss.

Підгрупа 2.4

Вправа 16.

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals*, розвиток граматичної усвідомленості.

Вид: утворення запитань.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: *Write questions for the answers.*

Pay attention! To put a conditional sentence into an interrogative form, put a question to the main clause and don't change the word order in the subordinate clause.

1. Where _____ if he _____ rafting?

If Dan wanted to go rafting, he would go down to the Dnister River.

2. Where _____ if they _____ more money?
They would go to France if they had more money?
3. Where _____ if _____ to the opera?
If they wanted to listen to the opera, they would go to Vienne.
4. What _____ if _____ snowing?
If it stops snowing, she will go for a walk.
5. Where _____ if _____ Spain?
If he chooses Spain, he will go to Barcelona.
6. How much _____ if _____ to Israel?
He will pay 900 dollars if he travels to Israel.
7. What _____ if _____ to Spain?
If she goes to Spain, she can do water sports.
8. Where _____ if _____ a cheap holiday?
If she wants a cheap holiday, she can go to Bulgaria.

Вправа 17.

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals*, розвиток граматичної усвідомленості.

Вид: перефразування речень.

Вид СР: позааудиторна.

Спосіб виконання: індивідуально.

Контроль: викладач, самоконтроль (за допомогою ключів).

Завдання: Rewrite the following sentences using the words in bold.

Pay attention! Conditionals can be mixed.	
if-clause	the main clause
Type II – past forms for unreal situations in the present	Type I – the Present/Future Simple for real situations in the present or future
Type II – past forms for unreal situations in the present	Type III – would+have+participle II for unreal situations in the past
Type III – past perfect forms for unreal situations in the past	Type II – would+bare infinitive or participle I for unreal situations in the present

Example: *Jane didn't apply for the job because she doesn't want to work here.*

applied *Jane would have applied for the job if she wanted to work here.*

1. He didn't go to the party because he didn't know where it was.

known If _____ the party was, he would have gone.

2. I think you should have your hair cut.

were If _____ have my hair cut.

3. She didn't buy a ticket for the theatre, so she is not coming with us tonight.

if She would _____ a ticket for the theatre.

4. I didn't know your address; that's why I didn't send you a postcard.

would If I _____ you a postcard.

5. You had better take an umbrella with you.

were If I _____ an umbrella.

6. Colin wishes he hadn't missed the bus; now he is late for work.

missed If Colin _____ the bus, he _____ late for work.

7. Helen will be able to continue her studies provided she gets a grant.

gets If Helen _____ studies.

Група 3

Підгрупа 3.1

Вправа 18.

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals* у певному контексті у говорінні, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова діалогу з використанням певних ГС.

Спосіб виконання: у парах.

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: a) *In pairs act out a dialogue.* b) *What difficulties did you have while making up your dialogue? Analyze the errors and their causes.*

Situation***Student A***

You are a student at university. Ask your fellow student about his or her journey to England. Discuss the plans he or she had, which of them became real and which did not happen. Express your regrets about not going to England with him or her, the things that could have been done, but they were not. Talk about your hopes for the next journey and possible events that are likely to happen if you go to England.

Student B

You are a student at university. Tell your fellow student about your journey to England. Discuss the plans you had, which of them became real and which did not happen. Express your regrets about the things that could have been done, but they were not. Talk about your hopes for the next journey and possible events that are likely to happen.

Вправа 19.

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals* у певному контексті у говорінні, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова історії з використанням певних ГС.

Спосіб виконання: у парах.

Вид СР: позааудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: а) *You are trying to decide whether to take a gap year. Talk about how your life will change if you take a gap year.*

б) *What difficulties did you have while telling your story? Analyze the errors and their causes.*

Підгрупа 3.2**Вправа 20.**

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals* у певному контексті у письмі, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: побудова описів або історій з використанням певних ГС.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно

Вид СР: аудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: a) *Read the text. Write a composition about what you would do if you had an opportunity to change your life.*

b) *What difficulties did you have while writing your composition? Analyze the errors and their causes after writing the composition.*

We often think how different our life **would become** if we **were** more adventurous. So many of us are cautious people who **will take** risks only if they **do not unsettle** our cosy, well-organised life. Yet we sometimes feel that if we **made** braver decisions, our life **might change** for the better, although deep down, we know that there's not much likelihood of this happening.

Jack Tomson shares the same feelings and thoughts. Two years ago, his friend offered him to leave his job and go travelling around the world. If he **had accepted** the friend's offer, he **would have visited** many interesting places, and he **would have also enjoyed** staying in Australia for a year. But Jack **will not give up** the security of his home unless he **feels** even more secure about his new circumstances. Only if that travel offered to him **had been** shorter, if he **didn't have** to leave his job, he **would have gone**. His friends try to convince Jack that he **will discover** the fun in life if he **decides** to be a little more daring. Yet Jack says that as long as he **remains** happy with the way things are, he **will not** change the way he lives.

Вправа 21.

Мета: автоматизація вживання ГС *Conditionals* у певному контексті у письмі, розвиток граматичної усвідомленості, розвиток рефлексивних умінь.

Вид: внесення необхідних змін, написання листа.

Спосіб виконання: індивідуально/самостійно

Вид СР: позааудиторна.

Контроль: самоконтроль, викладач.

Завдання: a) Make all the necessary changes and additions to make a complete letter.

b) Analyze the errors and their causes after writing the letter.

Dear Beth,

I am so desperate. I wish I/ not move/ to this place. It's not a bad place but it's so quiet. If only there/ be/ more people here my age, then I /not feel/ so lonely. Even better, I wish my friends/ move/ here from town. I thought I /enjoy/ the quiet life of the village, but now I wish there/ be/ some roads nearby so I /can/ hear the traffic. I wish I /afford/ to move back to town, but I don't have the money. Maybe it's the weather. I wish it/ stop/ raining so at least I could go for long walks in the fields. Sometimes when I'm really sad, I wish the village/ disappear/ or my house /collapse/ so that I'd have to move. Maybe it will get better. If only I/ be /more patient. I wish I /write/ a more cheerful letter. It's made me even sadder. I look forward to hearing from you with some suggestions.

Best wishes,

Steve

Dear Beth,

I'm so desperate. I wish I hadn't moved to this place. ...

Додаток Н

Список опублікованих праць та відомості про апробацію результатів дослідження

Наукові праці, в яких опубліковано основні наукові результати дисертації

1. Даниленко О. Психолінгвістичні особливості формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2017. № 2. С. 63–71. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.17.2.9>
2. Даниленко О. О. Урахування результатів зіставного аналізу української, німецької та англійської мов при формуванні граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічний альманах.* 2017. № 35. С. 106–115.
3. Даниленко О. О. Відбір навчального матеріалу для формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів під час навчання англійської мови після німецької в процесі самостійної роботи. *Педагогічний альманах.* 2018. № 39. С. 37–44.
4. Danylenko O. Developing grammatical competence of prospective teachers learning English after German through independent work activities. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2018. № 2. Р. 65–73. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.18.2.9>
5. Даниленко О. О. Самостійна робота з формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології.* 2020. № 3–4 (97–98). С. 12–26. DOI: <https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.03-04/012-026>
6. Danylenko O. Experimental verification of methodology of developing productive grammatical competence of prospective teachers learning English after German through individual work. *Наукові записки Тернопільського національного*

педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. 2022. № 1. Р.182–190. DOI: <https://doi.org/10.25128/2415-3605.22.1.22>

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

1. Даниленко О. Урахування явищ інтерференції та переносу при формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання другої іноземної мови. *Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 11-12 листоп. 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 242–244.

2. Даниленко О. Зіставний аналіз української, німецької та англійської мов як фактор ефективності формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької. *Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес*: матеріали III Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 8–9 груд. 2017 р. Тернопіль, 2017. С. 225–227.

3. Даниленко О. О. Використання інтернет-технологій в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння продуктивною граматичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької. *Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов у вишах*: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф., м. Харків, 8 жовт. 2019 р. Харків: Мадрид, 2019. С. 160–162.

4. Даниленко О. О. Використання елементів змішаного навчання в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння граматичною компетентністю у процесі навчання другої іноземної мови. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 19 берез. 2020 р. Тернопіль, 2020. С. 302–304.

5. Даниленко О. О. Критерії рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення англійської мови після німецької. *Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності*: матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 13-14 лип. 2020 р. Львів: Львівський науковий форум, 2020. С. 24–26.

6. Danylenko O. O. Developing autonomy and grammar learning strategies of prospective teachers learning English after German. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka*. Warszawa, 2020. № 56. P. 21–23.

7. Даниленко О. О. Контроль рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів з другої іноземної мови. *Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття*: матеріали Міжнар. наук. конф., м. Черкаси, 7 серп. 2020 р. Черкаси: МЦНД, 2020. Т.2. С. 56–57. DOI: <https://doi.org/10.36074/07.08.2020.v2.10>

8. Даниленко О. О. Шляхи підвищення ефективності формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи з другої іноземної мови. *Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу*: матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 28 квіт. 2023 р. Тернопіль, 2023. С. 158–161.

9. Даниленко О. О. Розвиток граматичної усвідомленості майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної. *Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти*: матеріали X Міжнар. наук.-практ. конф., м. Львів, 29-30 січ. 2024 р. Львів: Львівський науковий форум, 2024. С. 49–51.

10. Даниленко О.О. Оволодіння граматичним матеріалом майбутніми вчителями у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької. *Досягнення науки та освіти в XXI столітті*: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф., м. Дніпро, 8 лют. 2024 р. Дніпро, 2024. С.10–13.

Положення, висновки та результати дисертаційного дослідження обговорювались на науково-методичних семінарах та засіданнях кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Апробація результатів роботи здійснювалася на конференціях різного рівня, зокрема, Міжнародних науково-практичних конференціях:

1. II міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми германо-романської філології та освітній соціокультурний процес»

(Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 11-12 листопада 2016 р.) форма участі – усна доповідь, публікація тез: «Урахування явищ інтерференції та переносу при формуванні граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання другої іноземної мови».

2. III міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми іноземної філології та освітній соціокультурний процес» (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, 8-9 грудня 2017 р.) форма участі – усна доповідь, публікація тез: «Зіставний аналіз української, німецької та англійської мов як фактор ефективності формування граматичної компетентності студентів у процесі навчання англійської мови після німецької».

3. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми мовознавства, літературознавства та перекладознавства» (ДВНЗ Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ, 17-18 травня 2019 року), форма участі – усна доповідь: «Критерії відбору навчального матеріалу для формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови після німецької».

4. II міжнародна науково-практична конференція «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (19 березня 2020 р., м. Тернопіль), форма участі – усна доповідь, публікація тез: «Використання елементів змішаного навчання в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння граматичною компетентністю у процесі навчання другої іноземної мови».

5. Міжнародна науково-практична конференція «Science, research, development #30» (29.06.2020-30.06.2020, м. Ченстохова), форма участі – публікація тез у збірнику Herald Pedagogiki. Nauka I Praktyka # 56: «Developing autonomy and grammar learning strategies of prospective teachers learning English after German».

6. II міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрями досліджень в науковій та освітній діяльності» (13-14 липня 2020 р., м. Львів), форма участі – публікація тез: «Критерії рівня сформованості продуктивної граматичної

компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення англійської мови після німецької».

7. V міжнародна науково-практична конференція «Франкофонія в умовах глобалізації і полікультурності світу» (28 квітня 2023 р., м. Тернопіль), форма участі – усна доповідь, публікація тез: «Шляхи підвищення ефективності формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи з другої іноземної мови».

8. X міжнародна науково-практична конференція «Концептуальні шляхи розвитку науки та освіти» (29-30 січня 2024 р., м. Львів); форма участі – публікація тез: «Розвиток граматичної усвідомленості майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Досягнення науки та освіти в XXI столітті» (8 лютого 2024 р., м. Дніпро); форма участі – публікація тез: «Оволодіння граматичним матеріалом майбутніми вчителями у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької».

Міжнародних наукових конференціях:

1. Міжнародна наукова конференція «Здобутки та досягнення прикладних та фундаментальних наук XXI століття» (7 серпня, 2020 р., м. Черкаси) форма участі – публікація тез: «Контроль рівня сформованості продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів з другої іноземної мови».

Всеукраїнських науково-практичних конференціях:

1. II Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми сучасної філології та методики викладання мов у вишах» (Харківський національний аграрний університет ім. В.В. Докучаєва, м. Харків, 8 жовтня 2019 р.), форма участі – публікація тез: «Використання інтернет-технологій в організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння продуктивною граматичною компетентністю у процесі навчання англійської мови після німецької».

Додаток П

Акти впровадження

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**
(ТНПУ)

вул. М. Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027,
тел. (0352) 43-58-80, факс (0352) 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544



UKRAINE
MINISTRY OF EDUCATION AND
SCIENCE OF UKRAINE
**TERNOPIL VOLODYMYR HNATIUK
NATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY**
(TNPU)

2 M.Kryvonosa st., Ternopil, 46027, Ukraine
tel. +38 0352 43-58-80, fax:+38 0352 43-60-02
e-mail: info@tnpu.edu.ua



Від « 09 » 02 2024 р. № 103/33-23 На № _____ від « _____ » _____ 20 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Даниленко Оксани Олександрівни

на тему «Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх

учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)»

на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертаційного дослідження Даниленко Оксани Олександрівни на тему «Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)» було впроваджено у навчальний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка у 2017-2019 роках серед 36 студентів напряму підготовки 6.020303 Філологія. Мова і література (німецька)*, а також у 2020-2023 роках серед 38 студентів спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (німецька)).

Ефективність запропонованої авторкою методики зумовлена поетапним формуванням граматичної компетентності в говорінні та письмі з використанням позитивного переносу знань, навичок, мовленнєвого та навчального досвіду студентів, наданням студентам більшої автономії. Формування граматичних навичок говоріння та письма здійснювалося на основі розробленої авторкою підсистеми вправ.

Запропонована О. О. Даниленко методика формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при вивченні англійської мови після німецької може використовуватися у навчальному процесі ЗВО, які здійснюють підготовку учителів іноземних мов.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (протокол № 8 від 29 січня 2024 року).

Проректор з навчально-методичної роботи

Ігор ГЕВКО

Декан факультету іноземних мов

Микола КЕБАЛО





УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 ЧЕРКАСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО

Бульвар Т.Шевченка, 81, м. Черкаси, 18031, тел./факс: (0472) 35-44-63, 37-21-42,
 e-mail: cic@cdu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125622

02.06.2022 № 56/04-а
 на № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної праці
 Даниленко Оксани Олександрівни
 «Формування продуктивної граматичної компетентності
 майбутніх учителів у процесі самостійної роботи
 (англійська мова після німецької)», поданої
 на здобуття наукового ступеня доктора філософії
 зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Результати дисертації О.О. Даниленко «Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)» впроваджено в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького у процес підготовки студентів бакалаврату – майбутніх учителів іноземних мов, які вивчають англійську мову як другу іноземну.

Впровадження результатів відбувалося на основі представленої у дисертації методики, яка полягає у поетапному формуванні граматичних навичок говоріння та письма, граматичної усвідомленості щодо процесів позитивного переносу та попередження інтерференції, розвитку рефлексії та вмінь використовувати навчальні стратегії, що сприяють зростанню рівня автономії майбутніх учителів. Реалізація методики здійснювалася за допомогою підсистеми вправ, яка ґрунтується на автентичних навчальних матеріалах та спрямована на формування англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів.

Отримана результативність впровадження авторської методики О.О. Даниленко щодо ефективності формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів дозволяє стверджувати про доцільність її використання у підготовці майбутніх учителів іноземних мов.

Результати впровадження розглянуто та затверджено на засіданні кафедри англійської філології та методики навчання англійської мови (протокол № 10 від 26.05.2022 року).

Проректор з наукової, інноваційної та міжнародної діяльності, професор



С. В. Корновенко



**ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА**

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

23 червня 2022 № 20-н

На _____ від _____ р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Даниленко Оксани Олександрівни
**на тему «Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх
учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)»**
на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Розроблену О. О. Даниленко методику формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при вивченні англійської мови після німецької було впроваджено у навчальний процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка в 2019-2022 роках серед студентів 4 курсу – майбутніх учителів німецької мови.

У процесі підготовки майбутніх учителів, які вивчають англійську мову після німецької, було використано та апробовано методику, за умовами якої формування в майбутніх учителів англійської продуктивної граматичної компетентності відбувається поетапно на основі розробленої підсистеми вправ з урахуванням процесів позитивного переносу, шляхом науково обґрунтованого відбору навчальних матеріалів, розвитку рефлексивних умінь, навчально-стратегічної компетентності та автономії майбутніх учителів.

Результати навчання за методикою, розробленою О. О. Даниленко, продемонстрували ефективне формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при вивченні англійської мови після німецької. Дієвість впровадженої методики свідчить про доцільність її використання для підготовки учителів іноземних мов у вітчизняних закладах вищої освіти.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри германських мов та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 10 від 19 травня 2022 року).

В.о. проректора з наукової роботи



Лілія КЛЮЧЕК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені А. С. МАКАРЕНКА
 вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 68-59-02
 E-mail: rector@sspu.edu.ua Код ЄДРПОУ 02125510

27.06.2022 № 997 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження
результатів дисертаційного дослідження
Даниленко Оксани Олександрівни
«Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у
процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької)»

Методику формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи при навчанні англійської мови після німецької, розроблену О. О. Даниленко, впроваджено в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка.

Запропонована авторкою методика ефективно доповнює граматичний аспект англомовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, оскільки передбачає надання вищого рівня автономії студентам, використання підсистеми вправ для формування граматичних навичок говоріння та письма з урахуванням можливостей позитивного переносу. Результати впровадження засвідчили ефективність розробленої методики у забезпеченні формування рефлексивних умінь та вмій самостійної роботи майбутніх учителів, розвитку стратегій оволодіння англомовними граматичними навичками та їх удосконалення в усному та писемному мовленні.

Актуальність впровадження результатів дисертаційного дослідження О. О. Даниленко зумовлена тим, що формування граматичних навичок говоріння та письма є важливими складовими професійної мовної підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Довідку про впровадження затверджено на засіданні кафедри теорії та практики романо-германських мов Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 11 від 22 червня 2022 року).

Перший проректор,
кандидат наук з державного управління,
професор

В.о. завідувача кафедри
теорії та практики романо-германських мов,
кандидат педагогічних наук, доцент



Л. В. Пшенична

В. М. Солошенко