

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЛІНГВІСТИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ
У СТАРШІЙ ПРОФІЛЬНІЙ І ВИЩІЙ ШКОЛІ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Київ
Вид. центр КНЛУ
2015

УДК 371.315:81'243
ББК 81.2-9

Професійно орієнтоване навчання іноземних мов у старшій профільній і вищій школі: проблеми та перспективи : Колективна монографія / Л. А. Сажко, Л. Я. Зєня, О. В. Бирюк та ін. / за заг. ред. Л. А. Сажко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2015. – 225 с.

ISBN 978-966-638-305-4

Автори: Л. А. Сажко (передмова, розд.1), Л. Я. Зєня (розд. 2), Т.О. Стеченко (розд. 3), О. В. Бирюк (розд. 4), Г. В. Турчинова (розд. 5), Я. О. Дьячкова (розд. 6), О. В. Кіршова (розд. 7).

Рецензенти:

- БІГИЧ О.Б.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету;
- МОРСЬКА Л. І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- ПЕТРАЩУК О.П.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри авіаційної англійської мови інституту аеронавігації Національного авіаційного університету.

Монографія висвітлює сучасні проблеми професійно орієнтованого навчання іноземних мов у загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Особлива увага приділяється організації навчального процесу у старшій профільній школі та підготовці вчителя іноземної мови до викладання на старшому ступені. Розглядаються також питання удосконалення професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців різних галузей.

Призначена для студентів, учителів іноземних мов, викладачів лінгвістичних та нелінгвістичних вищих навчальних закладів, молодих науковців.

Рекомендовано до друку вченою радою
Київського національного лінгвістичного університету
(протокол № 16 від 22 червня 2015 року)

ISBN 978-966-638-305-4

© Сажко Л.А., заг. редакція, 2015
© Вид. центр КНЛУ, 2015

Зміст

Передмова	5
Розділ 1. Профільне навчання іноземних мов – один із найважливіших напрямів оновлення вітчизняної шкільної освіти	
1.1. Передумови успішної організації навчання іноземних мов і культур у старшій профільній школі.....	6
1.2. Перспективи білінгвального навчання у старшій профільній школі.....	17
1.3. Навчання другої іноземної мови у старшій профільній школі.....	24
Список використаних джерел.....	32
Розділ 2. Концепція професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов учнів старшої профільної школи	
2.1. Вимоги до професійної компетентності вчителя іноземної мови профільної школи.....	36
2.2. Зміст професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови профільної школи.....	39
2.3. Професійно-методична готовність вчителя до навчання іноземної мови учнів профільної школи	47
2.4. Система професійно-методичної підготовки майбутнього вчителя до навчання іноземних мов учнів профільної школи.....	62
Список використаних джерел.....	71
Розділ 3. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов	
3.1. Структура та зміст професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності.....	78
3.2. Принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності.....	82
3.3. Система вправ і завдань для формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності.....	93
Список використаних джерел	110
Розділ 4. Навчання майбутніх учителів іноземної мови професійно орієнтованого читання іншомовних текстів	
4.1. Загальна характеристика професійно орієнтованого читання. Види професійно орієнтованого читання.....	114
4.2. Провідні фактори впливу на навчання майбутніх учителів іноземної мови професійно орієнтованого читання	120
4.3. Цілі та зміст навчання професійно орієнтованого читання майбутніх учителів іноземної мови.....	123
4.4. Відбір та організація іншомовних текстів для навчання майбутніх учителів іноземної мови професійно орієнтованого читання.....	131
4.5. Система вправ для навчання професійно орієнтованого читання. Етапи роботи з іншомовним фаховим текстом для читання.....	136
Список використаних джерел.....	141

Розділ 5. Модель організації курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою

- 5.1. Принципи, підходи та зміст професійно орієнтованого курсу підготовки майбутніх учителів до викладання біології англійською мовою...145
- 5.2. Структура та характеристика етапів курсу.....158
- Список використаних джерел..... 169

Розділ 6. Формування у майбутніх правознавців професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні з використанням веб-квесту

- 6.1. Цілі та зміст формування у майбутніх правознавців професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні.....173
- 6.2. Веб-квест як засіб формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні у майбутніх правознавців.....184
- 6.3. Роль навчального веб-сайту у формуванні професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні з використанням веб-квесту.....188
- 6.4. Практичне впровадження веб-квесту в процес навчання майбутніх правознавців професійно орієнтованого англомовного говоріння.....190
- Список використаних джерел..... 194

Розділ 7. Професійно орієнтоване навчання майбутніх викладачів іноземної мови

- 7.1. Сучасні цілі професійно орієнтованої мовної підготовки фахівців для вищих навчальних закладів.....197
- 7.2. Завдання професійно орієнтованого навчання магістрантів-філологів200
- 7.3. Принципи професійної підготовки магістрантів мовних навчальних закладів.....203
- 7.4. Метод проектів як один із шляхів реалізації цілей професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.....208
- Список використаних джерел 222

Розділ 3. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Процеси інтеграції в Європі, включення України у світове співтовариство на правах рівноправного члена, встановлення та розвиток дипломатичних відносин із багатьма країнами світу зумовлюють соціальне замовлення суспільства – підготовку фахівців, які володіють англійською мовою, що стала мовою міжнародного спілкування. У цьому контексті великого значення в системі вищої освіти набуває навчання студентів міжкультурного спілкування, як і вміння навчати його інших. Повноцінне міжкультурне спілкування можливе за умови сформованості у студентів комунікативної компетентності та її складників, зокрема граматичної компетентності. Необхідність підготовки майбутніх учителів англійської мови об'єктивно зумовлена вимогами чинної Програми з англійської мови для I-V курсів університетів / інститутів, яка включає вимоги до граматичної і професійної компетентностей [29].

Формування англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів має місце протягом усього навчання, проте формування професійної компетентності, як правило, – на заняттях з методики викладання іноземних мов (ІМ), де багато уваги приділяється теоретичним питанням, та під час педагогічної практики, тривалість проведення якої, однак, не є достатньою для формування високого рівня професіоналізації. Саме тому професіоналізація має відбуватися і під час навчання інших дисциплін.

Важливість формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності (ПОАГК) обумовлена професійно-педагогічною спрямованістю навчального процесу, що розглядається в сучасній науці як відображення інтересу та психологічної готовності до педагогічної діяльності. Крім того, професіоналізація занять, зокрема з практичної граматики, має можливість студентам відчути складність і водночас відповідальність професії вчителя, що, у свою чергу, впливає на ставлення студентів до викладачів, предмета, а також сприяє підвищенню їхнього інтересу до майбутньої професії. Формування ПОАГК неможливе без урахування лінгвосоціокультурного фактора, оскільки знання значення слів і правил граматики недостатні для володіння мовою як засобом спілкування. Формування ПОАГК є доцільним з урахуванням лінгвосоціокультурних реалій мови, що вивчається, і своєї рідної, власного досвіду студентів, адже всі тонкощі та вся глибина проблем міжмовної та міжкультурної комунікації стають особливо очевидними під час співставлення іноземних мов з рідною та чужою культури з рідною, звичною.

Таким чином, формування ПОАГК – необхідна складова навчального процесу, без якої неможлива успішна підготовка компетентних учителів англійської мови. Для цього необхідна науково обґрунтована методика формування ПОАГК майбутніх філологів, які здобувають кваліфікацію вчителя англійської мови.

Розділ 3. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів іноземних мов

Процеси інтеграції в Європі, включення України у світове співтовариство на правах рівноправного члена, встановлення та розвиток дипломатичних відносин із багатьма країнами світу зумовлюють соціальне замовлення суспільства – підготовку фахівців, які володіють англійською мовою, що стала мовою міжнародного спілкування. У цьому контексті великого значення в системі вищої освіти набуває навчання студентів міжкультурного спілкування, як і вміння навчати його інших. Повноцінне міжкультурне спілкування можливе за умови сформованості у студентів комунікативної компетентності та її складників, зокрема граматичної компетентності. Необхідність підготовки майбутніх учителів англійської мови об'єктивно зумовлена вимогами чинної Програми з англійської мови для I-V курсів університетів / інститутів, яка включає вимоги до граматичної і професійної компетентностей [29].

Формування англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів має місце протягом усього навчання, проте формування професійної компетентності, як правило, – на заняттях з методики викладання іноземних мов (ІМ), де багато уваги приділяється теоретичним питанням, та під час педагогічної практики, тривалість проведення якої, однак, не є достатньою для формування високого рівня професіоналізації. Саме тому професіоналізація має відбуватися і під час навчання інших дисциплін.

Важливість формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності (ПОАГК) обумовлена професійно-педагогічною спрямованістю навчального процесу, що розглядається в сучасній науці як відображення інтересу та психологічної готовності до педагогічної діяльності. Крім того, професіоналізація занять, зокрема з практичної граматики, має можливість студентам відчути складність і водночас відповідальність професії вчителя, що, у свою чергу, впливає на ставлення студентів до викладачів, предмета, а також сприяє підвищенню їхнього інтересу до майбутньої професії. Формування ПОАГК неможливе без урахування лінгвосоціокультурного фактора, оскільки знання значення слів і правил граматики недостатні для володіння мовою як засобом спілкування. Формування ПОАГК є доцільним з урахуванням лінгвосоціокультурних реалій мови, що вивчається, і своєї рідної, власного досвіду студентів, адже всі тонкощі та вся глибина проблем міжмовної та міжкультурної комунікації стають особливо очевидними під час співставлення іноземних мов з рідною та чужою культури з рідною, звичною.

Таким чином, формування ПОАГК – необхідна складова навчального процесу, без якої неможлива успішна підготовка компетентних учителів англійської мови. Для цього необхідна науково обґрунтована методика формування ПОАГК майбутніх філологів, які здобувають кваліфікацію вчителя англійської мови.

3.1. Структура та зміст професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності

На сьогодні структура та зміст ПОАГК ще остаточно не визначені, саме тому виникає необхідність розгляду цієї проблеми з урахуванням як вимог Програми, так і сучасних досліджень у цій сфері.

Так, майбутні філологи, які здобувають кваліфікацію вчителя англійської мови, у відповідності з вимогами Програми, мають володіти професійною компетентністю [29].

Професійна компетентність вчителя ІМ включає мовну компетентність (дає уявлення про знання системи ІМ і про вміння нею користуватися для розуміння мовлення інших людей і вираження власних думок в усній / письмовій формі, а також для аналізу мовлення учнів з точки зору його відповідності нормам вивченої мови), мовленнєву й комунікативну компетентності (здібність до використання ІМ в якості засобу спілкування в різних сферах і ситуаціях) та методичну компетентність [37, с. 264].

Одним із видів мовної компетентності є *граматична компетентність*, яка розглядається як “здатність розуміти й висловлювати смисл (значення), породжувати й розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам’ятовувати й відтворювати їх як готові формули” [45, с. 69]. Формування лише граматичної компетентності є недостатнім для здійснення іншомовного спілкування комунікантів, саме тому її формування й удосконалення має відбуватися у логічному поєднанні з мовленнєвою.

Мовленнєва компетентність передбачає володіння способами формування й формулювання думок за допомогою мови та вміння користуватися такими способами в процесі сприймання й породження мовлення [37, с. 291].

Одним із складників професійної компетентності є методична, яка визначається як здібність користуватися ІМ у професійних цілях, навчаючи мови [37, с. 264].

Таким чином, *професійно орієнтована англомовна граматична компетентність* майбутніх учителів ІМ – це здатність реалізовувати граматичні, мовленнєві, лінгвосоціокультурні та методичні знання, навички й уміння для успішного виконання професійної та соціальної діяльності.

Розглянемо структурні компоненти зазначеної компетентності.

Так, *граматична компетентність* включає:

знання про:

- структуру та утворення різних типів речень;
 - вживання граматичної структури (ГС) на морфологічному рівні;
 - порядок слів у реченнях;
 - правильне лексико-граматичне оформлення іншомовного мовлення;
- спільні та відмінні засоби вираження універсальних категорій в рідній та англійській мовах.

граматичні навички:

- рецептивні навички володіння ГС;

- (ре)продуктивні навички володіння ГС відповідно до літературних норм.

Іншомовна мовленнєва компетентність включає:

знання про:

- комунікативно-прийнятне оформлення іноземного мовлення в ситуаціях, які моделюють процес реального спілкування з теми, визначеною Програмою;
- техніку побудови усного мовлення у сфері, що вивчається;
- шляхи інтерпретації мовленнєвого портрету комунікантів [34, с. 103].

мовленнєві вміння:

- розуміти сказане співрозмовником з першого разу та перепитувати, якщо щось незрозуміло;
- розуміти сказане у нормальному темпі;
- розуміти висловлювання різного характеру та стилю;
- виражати основні мовленнєві функції: підтвердити, заперечити, засумніватися, пообіцяти, погодитися, запропонувати, узнати, попросити і т.д.;
- висловлюватися цілісно як у змістовному, так і структурному відношеннях;
- висловлюватися продуктивно як за змістом, так і за формою;
- говорити самостійно, без використання думок із прочитаних чи прослуханих джерел, висловлюватися без опори на повні записи чи ілюстративні зображення;
- говорити без спеціальної підготовки чи обдумування;
- говорити у нормальному темпі;
- стилістично адекватно оформлювати мовленнєве висловлювання [24, с. 65-66, 70].

Формування ПОАГК неможливе без урахування лінгвосоціокультурного фактора. Його виключна роль в процесі вивчення ІМ пов'язана, на думку С.Г.Тер-Мінасової, з необхідністю ретельнішого вивчення світу носіїв мови, їхньої культури, способу життя, національного характеру, менталітету, оскільки реальне мовлення в значній мірі визначається знанням соціального й культурного життя [39, с. 29]. Крім того, формування ПОАГК майбутніх учителів є доцільним з урахуванням не лише культурних відомостей носіїв мови, а й своєї культури, оскільки, як зазначає Ж.Є.Войнова, врахування власного досвіду студентів, опора на національну культуру тих, хто навчається, сприяє більш глибокому й усвідомленому засвоєнню інформації, що, у свою призоводить до акультурації, до розвитку та виховання особистості на рубежі культур [4, с. 36].

Лінгвосоціокультурна компетентність – це здатність і готовність особистості до іншомовного міжкультурного спілкування. Ця компетентність утворюється динамічно взаємодією сформованих соціолінгвістичної, соціокультурної і соціальної компетентностей [20, с. 92].

Отже *лінгвосоціокультурна компетентність*, якою можна оволодіти на заняттях з практичної граматики паралельно з формуванням граматичної

компетентності, включає:

знання про:

- традиції (або стійкі елементи культури), звичаї, обряди, які виконують функцію підсвідомого залучення до нормативних вимог у цій системі;
- побутову культуру, що тісно пов'язана з традиціями;
- повсякденну поведінку (звички представників культури, норми поведінки);
- "національні картини світу", які відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників англomовної та української культур;
- художню культуру, яка відображає культурні традиції того чи іншого етносу [39, с. 28-29].

Інтерпретуючи визначені В.В.Сафоновою компоненти соціокультурної компетентності та у відповідності до Рекомендацій Ради Європи [29, с. 8; 34, с. 107-108], можна виокремити лінгвосоціокультурні навички й уміння, формування яких є доцільним на заняттях з практичної граматики.

Лінгвосоціокультурні навички:

- сприймати та розпізнавати лінгвосоціокультурні реалії англomовних країн;
- вибирати лінгвосоціокультурну інформацію, яка б відповідала ситуації мовлення;
- використовувати лінгвосоціокультурні знання відповідно до вибраної тематики у власних висловлюваннях.

Лінгвосоціокультурні вміння:

- будувати свою мовленнєву й немовленнєву поведінку у відповідності з нормами, прийнятими в англomовному соціумі;
- зіставляти досягнення країни, мова якої вивчається, у галузі культури, науки з досягненнями своєї країни, свого народу;
- зіставляти з власним досвідом національні традиції англomовних країн;
- зіставляти ГС англійської й української мов та виявляти ознаки схожості / відмінності;
- інтерпретувати з точки зору власного досвіду сучасні аспекти життя однолітків в англomовних країнах (робота, навчання, проблеми й питання здоров'я, спортивне життя й відпочинок та ін.);
- виконувати різні соціальні ролі.

В основі навчання майбутніх учителів у вищих навчальних закладах (ВНЗ) є формування методичної компетентності, розгляд якої є необхідною умовою формування ПОАГК.

Проблема визначення змісту методичної компетентності неоднотайно розглядається дослідниками. Так, існує два підходи до визначення вмінь учителів ІМ. Прихильники першого підходу виділяють уміння на основі побудови моделі діяльності вчителя у відповідності з функціями, які він має виконувати [15; 31]. В межах цього підходу виділяють уміння загального та спеціалізованого характеру. Загальнометодичні вміння, за визначенням

К.І.Саломатова, забезпечують кваліфіковане виконання основних педагогічних функцій учителя в процесі реалізації кінцевих цілей і вимог шкільної програми з предмету. У діяльності вчителя можна виділити такі групи загальнометодичних умінь:

- уміння навчати слухо-вимовних, лексичних, граматичних навичок усного мовлення, читання, письма;
- уміння навчати мовленнєвих умінь усного мовлення;
- уміння навчати мовленнєвих умінь письмового мовлення;
- уміння стимулювати інтерес до вивчення предмета.

У свою чергу, спеціалізовані методичні уміння є складниками загальнометодичних умінь і до них відносять гностичні, конструктивні, організаторські та комунікативно-навчальні [32].

В межах іншого підходу виділяють уміння у відповідності до загальної структури майбутньої професійної діяльності, тобто вміння планувати, проводити та аналізувати урок ІМ [6].

Зважаючи на те, що мова йде про формування методичної компетентності на практичних заняттях з англійської мови, точка зору прихильників першого підходу є більш раціональною і у відповідності до функцій в діяльності вчителя виокремлено певні методичні вміння.

Методичні вміння визначають як здатність суб'єкта використовувати конкретний методичний прийом, метод чи систему, яка найбільше відповідає методичній ситуації, що виникає [31, с. 75]. У сучасній методичній науці розрізняють два види методичних умінь: первинні та вторинні. *Первинні методичні вміння* формуються на основі методичних прийомів, які усвідомлено виконуються в умовах, що задаються методичною ситуацією. Формування первинних методичних умінь може мати місце не лише на заняттях з методики викладання ІМ, а й на практичних заняттях з ІМ. *Вторинні методичні вміння* формуються на основі методичних дій, які автоматично виконуються в процесі навчально-методичної діяльності та в умовах, що створюються методичною ситуацією, а також у методичних ситуаціях, які безпосередньо виникають під час навчально-виховного процесу у школі. Вторинні методичні вміння формуються, як правило, на заняттях з методики викладання ІМ та під час педагогічної практики [31, с. 75-76].

Отже, до компонентів методичної компетентності в умовах практичного оволодіння студентами англійською мовою відносять:

знання про:

- структури мовних одиниць різних рівнів і способи їх графічного зображення;
- різні види помилок, які можуть мати місце під час уживання ГС;
- критерії оцінювання;
- способи презентації граматичного матеріалу (дедуктивний, індуктивний);
- структуру вправ;
- типи та види вправ;

- типи та види опор;
- поняття "правило", "правило-інструкція" "евристична бесіда";
- поняття "навчально-комунікативна ситуація (НКС)".

Методичні зміни:

- оцінювати усне мовлення з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок;
- локалізувати граматичні помилки з метою подальшої корекції;
- виправляти граматичний матеріал за допомогою правила / правила-інструкції, евристичної бесіди;
- готувати схеми, які відображають будову вивчуваної ГС;
- правильно розподіляти матеріал на дошки;
- формулювати завдання до вправ;
- розробляти граматичні вправи;
- створювати НКС для навчання вживання ГС;
- розробляти серію вправ для навчання вживання ГС.

3.2. Принципи формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності

Методика – наука педагогічна, що базується на даних загальної педагогіки, теорії виховання та теорії навчання, тобто дидактики. Особливого значення для методики набуває теорія навчання, насамперед дидактичні принципи і методи навчання, які реалізуються з урахуванням специфіки навчальної дисципліни [20, с. 60]. Реалізація дидактичних принципів у методиці викладання ІМ має свої особливості, оскільки їх упровадження у навчально-виховний процес має опосередкований характер.

Як указують Л.К.Гейхман, І.С.Клейман, дидактичні принципи визначають навчальний процес і безпосередньо, коли викладач керується у своїй діяльності тим чи іншим принципом, і через дидактичну систему, в якій всі принципи становлять визначену концепцію педагогічного процесу. Дидактичні принципи не є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують у собі всі досягнення сучасної дидактики й поновлюються під їх впливом [8, с. 4]. До загальнодидактичних принципів належать принципи посильності, науковості, свідомості, індивідуалізації, систематичності, послідовності, наступності, колективності, міцності, проблемності, наочності, розвиваючого навчання, виховуючого навчання. Крім того, сучасні дослідники до вказаних принципів додають ще й такі: принцип зв'язку з життям, принцип діагностичної цілеспрямованості, принцип особистісно-колективного підходу до навчання й виховання, принцип максимальної самостійності учнів [27, с. 84-85], принцип емоційності навчання, демократизації, виховання здорової дитини, нетрадиційності системи навчання [5, с. 271-275]. Звичайно, ефективність навчального процесу можна забезпечити за умов комплексної реалізації перелічених принципів, проте визначення та розгляд домінуючих дидактичних принципів є необхідною передумовою

формування ПОАГК майбутніх учителів.

Так, особливого значення для формування вищезазначеної компетентності студентів набуває реалізація таких дидактичних принципів, як *принцип проблемності, принцип зв'язку з життям, практикою та принцип наступності*. Виїаткова роль цих принципів витікає з того, що принцип проблемності має бути домінуючим у процесі навчання, оскільки його реалізація передбачає не лише оволодіння спеціальними знаннями, навичками та вміннями, а й розвиток розумових здібностей, появу інтересу до навчання й пробудження творчих сил [13, с. 114].

У свою чергу, значимість реалізації принципу зв'язку з життям, практикою пов'язана з тим, що „ефективність і якість навчання перевіряється, підтверджується й спрямовується практикою; практика – критерій істини, джерело пізнавальної діяльності і сфери використання результатів навчання” [13, с. 135].

Що стосується принципу наступності, то він є тісно пов'язаним з принципами науковості, систематичності, послідовності, міцності, доступності й водночас зберігає свій особливий зміст. До того ж, принцип наступності є провідним для здійснення логіки процесу навчання й виховання в їх взаємозв'язку. Саме тому процес формування ПОАГК визначається як безперервне досягнення послідовної низки логічно пов'язаних цілей, які реалізуються на основі педагогічного принципу наступності.

Розглянемо зміст вищезазначених принципів і шляхи їх реалізації в процесі формування ПОАГК.

Принцип проблемності визначається як категорія дидактики, що відображає закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу й угруповання методів навчання на основі логіко-пізнавальних протиріч процесу навчання, та яка характеризує ці закономірності у відповідності з цілями навчання, розвитку інтелектуальних здібностей студентів та їхнього виховання. Специфічність і особливість цього принципу полягає в тому, що він не лише відображає дію логіко-пізнавальних протиріч як основи виникнення навчальної проблеми, але й визначає шляхи взаємодії діяльностей викладання й учіння, створення проблемних ситуацій, поставлення й вирішення проблеми [19, с. 33].

Втілення принципу проблемності в навчальний процес під час формування ПОАГК передбачає організацію діяльності як викладача, так і студентів. Так, діяльність викладача на практичних заняттях з ІМ вимагає створення та використання іншомовних завдань, спрямованих на активізацію розумової й мовленнєво-розумової діяльності студентів у процесі оволодіння мовними навичками, мовленнєвими вміннями, лінгвосоціокультурними навичками та вміннями, а також методичними вміннями. Що стосується діяльності студентів, то в процесі формування ПОАГК з урахуванням принципу проблемності студенти оволодівають сукупністю мовних навичок, лінгвосоціокультурних навичок і вмінь, мовленнєвих та методичних умінь шляхом систематичного виконання проблемних завдань, які передбачають виконання студентами таких розумових операцій, як порівняння, систематизація, узагальнення.

Розглянемо прийоми, які може використовувати викладач з метою розвитку мовленнєво-розумової діяльності студентів. До таких прийомів у сучасній науці відносять: проблемний виклад матеріалу, проблемну евристичну бесіду, проблемні мовленнєві ситуації, проблемні питання, проблемні рішення, проблемні завдання [22, с. 32-35].

Вагомого значення набуває використання *евристичних бесід*, які спонукають студентів до „самостійної пошукової діяльності, оволодіння прийомами активного мовленнєвого спілкування, поставлення й вирішення навчальних проблем” [5, с. 316]. Евристична бесіда як прийом проблемного навчання має включати серію пов'язаних між собою питань, розв'язання яких стимулює студентів до виконання поставленого викладачем завдання. Такий прийом дозволяє залучати всіх студентів до активної розумової діяльності, адже вони виконують логічні процедури аналізу, порівняння, узагальнення.

В процесі формування ПОАГК з урахуванням принципу проблемності актуальним є використання *проблемних мовленнєвих ситуацій*, які спонукають студентів до мовленнєвої діяльності й активності та сприяють формуванню практичних умінь користуватися мовою як засобом спілкування. Зважаючи на те, що будь-яка нова діяльність є можливою після того, як студенти оволоділи певними знаннями про цю діяльність, то кінче необхідним є врахування двох аспектів: отримання і засвоєння нової інформації та безпосередня активність студента, до того ж у цьому процесі вагому роль відіграє набутий раніше досвід [2, с. 11].

Що стосується *проблемних питань* і *проблемних завдань*, то їх залучення у навчально-виховний процес у ВНЗ є необхідною умовою розвитку особистості студента. Так, їх використання на практичних заняттях з ІМ передбачає усвідомлення й узагальнення студентами того матеріалу, який вони вивчали, співставлення зі своїм власним досвідом і поглядами на ту чи іншу проблему. Крім того, використання проблемних питань і проблемних завдань дозволяє визначити не лише рівень пізнавальної самостійності студентів, а й рівень практичного володіння ІМ.

Отже принцип проблемності у процесі формування ПОАГК реалізується шляхом використання евристичних бесід, проблемних мовленнєвих ситуацій, проблемних питань та завдань, залучення яких стимулює мовленнєво-розумову активність і діяльність майбутніх учителів.

Наступний принцип – *принцип зв'язку навчання з життям, практикою* полягає у використанні на заняттях життєвого досвіду студентів, розкритті практичної значимості знань, застосуванні їх у практичній діяльності. Згідно з указаним принципом наукові положення в навчально-виховному процесі повинні підтверджуватися конкретною педагогічною практикою [5, с. 272]. Основою цього дидактичного принципу, як зазначає І.В.Зайченко, є центральне положення класичної філософії й сучасної гносеології, у відповідності до якого *точка зору життя, практики – перша і основна точка зору пізнання* [13, с. 135].

Необхідними умовами реалізації вказаного принципу в процесі формування ПОАГК є такі: 1) виконання студентами вправ, спрямованих на

формування мовленнєвих умінь, які є конче необхідними для спілкування в реальних умовах; 2) залучення студентів до застосування набутих знань, навичок і вмінь на практиці; 3) виконання студентами методичних завдань, які моделюють фрагменти майбутньої професійної діяльності; 4) стимулювання потреби студентів більше пізнати, вдосконалити набуті знання, навички та вміння шляхом використання прийомів проблемного навчання; 5) використання життєвого досвіду студентів.

Що стосується принципу *наступності*, то слід зазначити, що проблема наступності в навчанні й вихованні багатопланова та багатозначна. Вона має дидактичні, психологічні й методичні аспекти.

Під наступністю в широкому смислі розуміють об'єктивно необхідний зв'язок між новим і старим у процесі розвитку того прогресивного, раціонального, що було досягнуто на попередніх ступенях, без чого неможливий рух уперед ні в бутті, ні в пізнанні [41, с. 293].

На думку С.М.Годніка, поняття „наступність” має різні контексти, а саме: в соціальному плані – це розвиток тих чи інших явищ, процесів, станів у сфері матеріального, суспільного й духовного життя; у методологічному значенні – вивчення процесів, явищ, станів, коли принцип наступності є адекватним природі їх послідовного розгортання; в педагогічній сфері – наступний характер будь-якого процесу [10, с. 28]. Оскільки йдеться про педагогічну сферу, то необхідно насамперед вказати на сутність і особливості цього принципу в процесі переходу від середньої до вищої освіти та від одного до іншого курсів навчання у ВНЗ.

Наступність є як компонентом управління навчально-виховним процесом у ВНЗ, так і фактором зворотного зв'язку загальноосвітнього навчального закладу з ВНЗ. Під час переходу від середньої до вищої освіти, у процесі навчання у ВНЗ наступність, на думку С.М.Годніка, встановлює зв'язки між новими та попередніми знаннями як елементами цілісної системи, показує, що на наступному етапі навчання не варто затримувати студентів на рівні попереднього, а більш конструктивно поновлювати старе у процесі наступної роботи над новим матеріалом [10, с. 48].

Визначимо основні аспекти реалізації принципу наступності як в процесі формування особистості студента, здатного до міжкультурного спілкування, так і в процесі формування ПОАГК.

Так, якщо розглядати формування особистості студента, то сутність наступності необхідно вбачати в розвитку спрямованості особистості, формуванні професійних якостей майбутнього вчителя ІМ, його світоглядних і моральних позицій.

Принцип наступності навчально-виховного процесу в середніх та ВНЗ є одним з основних, адже його реалізація передбачає таку педагогічну послідовність, в якій системний розвиток нового етапу навчання і виховання конструктивно здійснюється в діалектичному зв'язку з попереднім і у відповідності з наступними умовами, цілями та завданнями формування особистості студента як майбутнього фахівця [9, с. 54]. Саме тому процес формування як граматичної, так і професійної компетентності майбутніх

учителів має відбуватися з урахуванням характеру, рівня й обсягу знань, навичок і вмінь, набутих у середній школі, а також з орієнтацією на їх подальше вдосконалення. Наступність також передбачає осмислення засвоєного матеріалу на більш високому рівні, підкріплення знань новими, розкриття нових зв'язків, завдяки чому підвищується якість засвоєння знань, навичок і вмінь [12, с. 6].

Зазначений принцип має реалізовуватися насамперед у таких компонентах системи навчання, як цілі та зміст. Так, наступність цілей навчання проявляється в тому, що наступні цілі витікають із реалізованих попередніх, в результаті чого досягається кінцева мета навчання. Реалізація цього принципу у змісті навчання досягається шляхом системної, взаємопов'язаної та послідовної організації навчального матеріалу, що забезпечує включення потенційно й актуально засвоєних елементів попереднього матеріалу у наступний, і це, у свою чергу, сприяє формуванню комунікативної та професійної компетентностей [33, с. 99-101].

Іноземні мови належать до тих дисциплін, які поступово вивчаються у школі. Саме тому наступність і узгодженість усіх аспектів відіграють вагомую роль для забезпечення високого рівня знань учнів і студентів. Якщо принцип наступності у шкільному курсі навчання ІМ реалізується під час розподілу навчального матеріалу у структурі підручників, в організації навчального процесу, то між школою та ВНЗ такий зв'язок ще не досягнутий.

Ця нереалізованість проявляється передусім у відсутності єдності й взаємоузгодженості програм, що, у свою чергу, унеможливує створення системи формування комунікативної компетентності на належному рівні, за якої кожний наступний етап навчання базується на досягненнях попереднього.

З огляду на вказане витікає, що в процесі формування ПОАГК виникає необхідність у такій організації процесу навчання, за якої ГС, частково засвоєні у середній школі, органічно включалися б у навчальний процес і повторювалися протягом першого курсу навчання. У свою чергу, набуті на першому курсі навички та вміння повинні вдосконалюватися на подальших курсах шляхом ускладнення прийомів роботи з цими ГС.

Таким чином, визначення змісту принципів проблемності, зв'язку з життям та практикою, наступності, визнання необхідності їх упровадження в навчально-виховний процес під час формування ПОАГК майбутніх учителів дають можливість стверджувати, що їх реалізація є необхідною передумовою формування зазначеної компетентності.

Варіативність вибору методичних принципів навчання залежить від концептуальної моделі навчання, яка є основою для методу навчання, від варіанта та етапу навчання, діапазону дії конкретної концептуальної моделі навчання (навчання ІМ в цілому чи одному з аспектів, вибору в якості предмета навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (МД) або одного з них чи декількох) [34, с. 138-141].

Теоретичною основою розробки методики формування ПОАГК майбутніх учителів ми обираємо комунікативний метод у поєднанні з соціокультурним підходом. Вибір комунікативного методу зумовлений тим, що

комунікативність передбачає мовленнєву спрямованість навчального процесу, яка полягає не лише у визначенні мовленнєвої практичної мети, а ще й у тому, що засобами досягнення цієї мети є практичне володіння ІМ [25, с. 35].

У свою чергу, соціокультурний підхід передбачає навчання спілкування в контексті діалогу культур (ДК), формування суб'єктів ДК, здатних виступати у ролі представників іншої культури. Крім того, для майбутніх учителів ІМ є конче необхідним володіти „не тільки чужою мовою й культурою, але й соціокультурними стратегіями участі в міжкультурному спілкуванні та прийомами подолання соціокультурних непорозумінь і „пасток“, адже для спеціалістів важливо володіти методикою моделювання й організації міжкультурного діалогу на занятті та технологією навчання ДК через ДК” [1, с. 14].

Керуючись тим, що організація навчання спирається на певні принципи, які визначають та обґрунтовують навчальні дії викладача і студента, у сучасній науці виокремлюють такі основні принципи комунікативного методу й соціокультурного підходу: *комунікативності, функціональності, ДК і цивілізацій, мовленнєво-розумової діяльності та самостійності студентів, новизни.*

Крім указаних принципів у процесі формування ПОАГК особливого значення набуває реалізація таких методичних принципів, як *принципу врахування рідної мови та професійної спрямованості.* Необхідність реалізації принципу врахування рідної мови витікає з того, що для формування білінгвальної свідомості студентів є конче необхідним порівняння ГС англійської мови з подібними в рідній, що сприятиме повноцінному розумінню та кращому засвоєнню студентами цих структур. У свою чергу, принцип професіоналізації має бути домінуючим під час навчання у ВНЗ, оскільки його врахування передбачає не лише оволодіння спеціальними знаннями, навичками й уміннями, а й формування професійно значущих умінь для застосування в майбутній професійній діяльності. До того ж, цей принцип передбачає осмислення суспільно-соціальної значимості обраної професії та зміцнення у студентів позитивного ставлення до неї.

Розглянемо зазначені принципи та вкажемо шляхи їх реалізації в процесі формування ПОАГК майбутніх учителів.

Принцип комунікативності полягає у наближенні процесу навчання до процесу реального спілкування й передбачає організацію активної творчої діяльності, використання колективних форм навчання, прийомів проблемного навчання [37, с. 241-242]. Впровадження цього принципу вимагає створення та використання ситуацій реального спілкування, побудову процесу навчання ІМ як моделі процесу комунікації [25, с. 33].

З метою реалізації принципу комунікативності у процесі формування ПОАГК виникає необхідність у моделюванні тих умов, за яких відбувається реальне іншомовне спілкування. Отже цей принцип, у разі відсутності природного іншомовного середовища, передбачає комунікативне навчання на основі ситуацій.

Зважаючи на те, що не кожна ситуація спонукає до спілкування,

особливого значення набувають ситуації, які підштовхують до здійснення мовленнєвого вчинку, тобто комунікативні або мовленнєві ситуації. Розглянемо визначені у сучасній науці типи комунікативних ситуацій. Так, комунікативні ситуації виділяють за такими критеріями: 1) за ознакою „тип взаємостосунків” комунікантів (ситуації статусно-рольових відносин, соціальних, моральних взаємовідносин, ситуації відносин сумісної діяльності) [24, с. 84-87], 2) за принципом частотності й типовості (стандартні й нестандартні ситуації) [38, с. 272-273], 3) за ознакою фіксованості рольової структури (нормативні й ненормативні ситуації) [38, с. 272], 4) за типами соціального контексту (соціокультурна й комунікативна ситуація) [11, с.54].

Усі вказані типи комунікативних ситуацій мають своє місце в процесі вивчення ІМ, проте під час формування ПОАГК особливого значення набувають *проблемні (соціокультурні та комунікативні)* ситуації статусно-рольових відносин, соціальних, моральних взаємовідносин, ситуації відносин сумісної діяльності. Необхідність використання таких комунікативних ситуацій зумовлена насамперед тим, що, як зазначає Ю.І.Пассов, проблеми відображають усі сфери життя людини, всі галузі її діяльності, через те й мають значення для неї та співвіднесені з її внутрішнім світом. Це означає, що комунікативні ситуації мають містити проблемні культурознавчі і водночас комунікативні завдання, які б актуалізували всю систему взаємовідносин учасників спілкування, забезпечуючи природну вмотивованість спілкування [24, с. 87].

За умов відсутності природного іншомовного середовища є конче необхідним створення НКС. НКС розглядають як мовленнєву ситуацію, що спеціально створює всі необхідні й достатні умови, обставини та стимули мовленнєвої дії, спрямовані на досягнення мети спілкування, а також на засвоєння й закріплення навчального матеріалу [3, с. 118-119]. Під час створення НКС необхідно враховувати чинники, які входять до її складу, а саме: „1) обставини дійсності, в яких відбувається комунікація; 2) стосунки між комунікантами; 3) мовленнєві наміри; 4) реалізацію самого акту спілкування, яка створює нові стимули до мовлення” [20, с. 47].

Формування ПОАГК майбутніх учителів на основі НКС передбачає також урахування рівнів організації зазначених ситуацій: 1) створення ситуації на основі відомого студенту предмета висловлювання незнайомими йому засобами (актуалізація нових способів формування та формулювання думки); 2) створення ситуації на основі відомих мовленнєвих засобів для нового, незнайомого смислового змісту; 3) вирішення власних предметних розумових завдань, що задані новою проблемною ситуацією й вирішення яких має особисте значення для студентів [3, с. 45]. Крім того, на заняттях з практичної граматики під час формування ПОАГК з метою автоматизації граматичних навичок необхідно використовувати НКС, як зазначає Р.П.Мільруд, від найпростіших „ситуацій мовленнєвої дії” до „адаптивних” більш складного рівня і закінчувати найскладнішими „проблемно-практичними” і „проблемно-інформативними” ситуаціями [21, с. 38-41].

Згідно з наступним принципом – *принципом функціональності*

засвоєння нових граматичних одиниць відбувається у тісному зв'язку з їх функціями в мовленні. Цей принцип передбачає усвідомлення студентами функціональності того, що йому пропонується в практичному, виховному й пізнавальному аспектах. Проявом принципу функціональності є засвоєння не мовленнєвих засобів у окремому вигляді, а функцій, які виконуються цими засобами [18, с. 77].

Функціональність в процесі формування ПОАГК передбачає: 1) опору на систему мовленнєвих засобів, що функціонують у процесі спілкування та співвідносяться з усіма рівнями механізму породження мовлення; 2) організацію навчального матеріалу з урахуванням мовленнєвих функцій ГС; 3) розподіл мовленнєвих одиниць за ситуаціями в залежності від їх функціональної спрямованості, комунікативної потреби; 4) функціональну єдність (комплексність) усіх складових ПОАГК.

Отже, в процесі формування ПОАГК майбутніх учителів розподіл та організація мовного й мовленнєвого матеріалу мають відбуватися навколо комунікативно необхідних функцій, за ситуаціями в залежності від комунікативної потреби, а також з урахуванням комплексності функціональних і формальних складових цієї компетентності.

Принцип ДК і цивілізацій є одним із провідних в процесі організації навчання в межах соціокультурного підходу та введений у сучасну науку В.В.Сафоновою [35, с. 19-21].

Принцип ДК та цивілізацій, за визначенням В.В.Сафонові передбачає:

- 1) створення методичної моделі, яка б забезпечувала полікультурний і білінгвальний розвиток мовної особистості тих, хто навчається, з метою усвідомлення себе як культурно-історичних суб'єктів, які є носіями не лише однієї, а цілої низки взаємопов'язаних культур;
- 2) створення соціально-педагогічних і методичних умов для підготовки тих, хто навчається, для виконання ролі суб'єктів ДК або культурного посередника в ситуаціях міжкультурного спілкування;
- 3) вивчення культур і цивілізацій у контексті їх історико-культурного взаємовпливу;
- 4) розвиток у тих, хто навчається, таких якостей, як культурна неупередженість, мовленнєвий і соціокультурний такт;
- 5) використання культурознавчих матеріалів як рідної, так і чужої культури з метою навчити інтерпретувати факти, події, явища обох чи декількох культур [35, с. 20-21].

Реалізацію зазначеного принципу в процесі формування ПОАГК поза межами іншомовного соціокультурного середовища можна забезпечити шляхом проблемно-тематичної організації змісту навчання. Це означає, що практичні заняття мають включати вправи, які містять соціокультурну інформацію, проблемні завдання та НКС, що спонукають студентів до здійснення ДК, до спілкування з представниками іншої культури, яке варто моделювати у вправах. До того ж, реалізація цього принципу передбачає побудову навчального процесу на основі таких форм навчання, як рольові ігри, де учасники виконують ролі носіїв ІМ та українців як представників

україномовної культури.

Наступний принцип – *принцип мовленнєво-розумової активності та самостійності студентів* полягає у використанні мовленнєво-розумових завдань різного рівня проблемності й складності. Значущість цього принципу під час формування ПОАГК зумовлена необхідністю розвитку самостійного мислення студентів в процесі вирішення проблемних завдань, коли існує потреба висловлювати власні думки й почуття, відстоювати власну точку зору [18, с. 76-77]. Необхідними умовами реалізації принципу мовленнєво-розумової активності й самостійності студентів у процесі формування вказаної компетентності є: 1) застосування мовленнєво-розумових завдань різного рівня проблемності та складності; 2) використання цінного матеріалу з точки зору його комунікативності, професійної спрямованості й соціокультурної значущості; 3) застосування прийомів проблемного навчання під час моделювання реального спілкування.

Отже реалізація зазначеного принципу на заняттях з практичної граматики вимагає створення проблемних і комунікативних навчальних ситуацій, що мають ціннісний предметний зміст, з метою розвитку мовленнєво-розумової активності й самостійності студентів.

Що стосується *принципу новизни*, то він забезпечує гнучкість навичок, динамічність мовленнєвих умінь, якість продуктивності, механізм комбінування, ініціативність висловлювань, темп мовлення й тактику мовця [25, с. 40-41]. Новизна як явище стосується форми мовленнєвого висловлювання, змісту висловлювання, прийомів і завдань навчання, умов та змісту навчання [25, с. 107].

В процесі формування ПОАГК майбутніх учителів реалізація принципу новизни передбачає 1) використання вправ, завдань і прийомів роботи, які містять щось нове для студентів; 2) варіативність завдань до вправ і прийомів роботи; 3) різноманітність ситуацій, тих чи інших проблем, форм висловлювань; 4) постійне залучення нової лінгвосоціокультурної інформації про країну, мова якої вивчається.

Принцип урахування рідної мови визначається багатьма провідними методистами як один із основних принципів, оптимальне використання якого є необхідною умовою успішного оволодіння ІМ. Значення принципу урахування рідної мови зумовлено трьома основними факторами: 1) нерозривним зв'язком між мовою, мисленням і навколишньою дійсністю, що знаходить своє відображення у формуванні мовної картини світу; 2) наявністю у студентів навичок і вмінь мовленнєвої діяльності рідною мовою до початку навчання ІМ; 3) існування мовних універсалій, притаманних мовним системам абсолютної більшості мов світу (суб'єкт, об'єкт, причина, наслідок, мета, кількість і т.д.), що становлять особливий вид лінгвістичних знань, які можна використовувати в процесі оволодіння ІМ [42, с. 200-204].

Досить важливим аспектом в процесі формування ПОАГК є граматична міжмовна трансференція, яка розглядається у двох аспектах: 1) як позитивне перенесення знань, навичок і вмінь, які є сформованими у галузі граматики рідної мови, на граматику ІМ у випадку повного або часткового збігу

граматичних явищ обох мов, тобто таке явище можна розглядати як мимовільну (спонтанну) граматичну міжмовну трансференцію; 2) як корекція граматичних навичок і вмінь у випадку розбіжності граматичних явищ, яка ґрунтується на співставленні явищ [42, с. 207-208]. Особливого значення набуває керована граматична трансференція, що вимагає як явного, так і прихованого співставлення ГС англійської та української мов, особливо за умови невідповідності ГС англійської мови з аналогічним явищем рідної мови. Звідси витікає, що в процесі формування англійської граматичної компетентності майбутніх учителів методичний принцип урахування рідної мови має реалізовуватися не лише на етапі ознайомлення з ГС, коли має місце порівняння та співставлення ГС у двох мовах, а й на етапі автоматизації дій студентів з ГС з метою формування білінгвальної свідомості, в якій дві мовні картини світу, як і системи двох мов, знаходяться у закономірній відповідності.

Наступним принципом, реалізація якого є актуальною у процесі навчання у ВНЗ, є *принцип професійної спрямованості чи професіоналізації навчання*. Проблемі професіоналізації навчання присвячені дослідження цілої низки авторів, які вважають, що головна роль у формуванні особистості вчителя належить професійно-педагогічній спрямованості.

Професійно-педагогічна спрямованість, за визначенням К.І.Саломатова, передбачає таку організацію процесу навчання профільюючих дисциплін, за якою педагог не лише повідомляє знання, формує предметні навички та вміння, а також розкриває способи їх придбання шляхом залучення студентів до вирішення окремих методичних завдань під час самого заняття [32, с. 11-12].

Формування професійної компетентності відбувається, як правило, на заняттях з методики викладання ІМ та під час педагогічної практики. З урахуванням того, що значна кількість часу на заняттях з методики викладання ІМ відводиться теоретичним питанням, а тривалість проведення педагогічної практики не є достатньою для формування стійкої професійної бази, неможливо стверджувати про ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів. Саме тому виникає потреба в ранній професіоналізації під час практичних занять з ІМ, практичної граматики зокрема.

На користь ранньої професіоналізації практичних занять з ІМ, починаючи з першого курсу, свідчать такі чинники, виділені Т.Г.Курановою:

1. Студенти-першокурсники факультету іноземних мов, як правило, вступають до ВНЗ у зв'язку з мотивами, не пов'язаними з самою навчальною діяльністю (любов до мови, традиції в сім'ї, любов до дітей). Саме професійна підготовка студентів молодших курсів підсилить їхню внутрішню мотивацію до вивчення мови та отримання професії вчителя.
2. Рання професійна орієнтація важлива також через закономірності психології особистості, згідно з якою задоволення, отримане від удосконалення в обраній професії, є стимулом для появи інтересу до неї.
3. Професійна підготовка допоможе студентам усвідомити процес оволодіння мовою не лише в практичних цілях, а й у цілях викладання мови у школі.
4. У студентів підвищується інтерес до вивчення методики викладання ІМ, оскільки на практиці вони впевнюються, що методичні знання та уміння

необхідні їм для майбутньої педагогічної діяльності [14, с. 80].

На користь ранньої професіоналізації необхідно виділити ще такі чинники:

1. Набуті студентами знання, навички та вміння не застосовуються під час педагогічної практики, а потім і під час роботи у школі, якщо практичні заняття з ІМ не спрямовані на процес використання цих знань, навичок і вмінь у подальшій педагогічній діяльності.
2. Професійно орієнтовані заняття дають можливість студентам відчувати складність і водночас відповідальність професії вчителя, що, у свою чергу, змінює ставлення студентів до викладачів, предмета, підготовки до занять, а також має позитивний вплив на процес навчання в цілому.

Визнання домінуючої ролі принципу професіоналізації у процесі навчання ІМ, визначення основних чинників ранньої професіоналізації передбачає окреслення основних характеристик, притаманних професійно спрямованому заняттю з практичної граматики в процесі формування ПОАГК. Так, на професійно орієнтованому занятті з практичної граматики має бути експліцитне вираження двосторонньої сутності ІМ як об'єкта вивчення "для себе" та "для інших" [28, с. 8]. Володіння нормою "для інших" передбачає наявність у майбутніх учителів ІМ принципово інших умінь порівняно з тими, які забезпечують володіння нормою "для себе" [17, с. 14].

Беручи до уваги визначені Г.В.Перфіловою [27, с. 8-9] ознаки професійно спрямованого заняття з ІМ, а також з урахуванням того, що формування професійних умінь має органічно включатися у природний хід навчального процесу, не порушуючи його цілісності, заняття з практичної граматики може вважатися професійно орієнтованим, якщо

- 1) визначено й сформульовано конкретну мету, співвіднесену з володінням ІМ "для інших" (з урахуванням специфіки мовного й мовленнєвого матеріалу, що засвоюється);
- 2) професійні навички та вміння, формування яких передбачено метою, є складовою частиною цілісного комплексу, розрахованого на цикл занять з практичної граматики;
- 3) передбачено оптимальні шляхи та засоби досягнення поставленої мети;
- 4) підібрано змістовні елементи, на основі яких здійснюється формування професійних умінь;
- 5) передбачено комплекс чи система вправ та завдань, що відображає етапи становлення професійних умінь;
- 6) використано найраціональніші прийоми навчання, які дозволяють створити на заняттях з практичної граматики фрагменти майбутньої професійної діяльності.

Крім того, до вказаних ознак варто включити ще декілька, а саме:

- 1) професійні вміння формуються під час практичного заняття, але не всупереч практичному оволодінню ІМ [16, с. 43];
- 2) передбачено формування професійної спрямованості особистості студента, яке забезпечує ефективний розвиток індивідуальності, розвиток соціальної, духовної та моральної зрілості, а також готовності до майбутньої

- педагогічної діяльності;
- 3) передбачено організацію самостійної роботи студентів як однієї з форм роботи, спрямованої на формування й розвиток професійних умінь;
 - 4) передбачено формування особистості індивіда, здатного до здійснення міжкультурного спілкування, оскільки майбутні вчителі ІМ у своїй професійній діяльності, на думку В.В.Сафоновой, призначені виступати у ролі суб'єктів ДК та сприяти забезпеченню лінгвістичних та культурних прав людини у сучасному світі [34, с. 63].

З'ясування основних рис професійно спрямованого заняття вимагає урахування їх в процесі планування й організації занять, оскільки успіх формування ПОАГК майбутніх учителів залежить від ступеня професійної спрямованості занять з практичної граматики.

Таким чином, аналіз принципів комунікативності, функціональності, ДК і цивілізацій, розвитку мовленнєво-розумової активності та самостійності студентів, новизни, урахування рідної мови та професійної спрямованості, а також визначення шляхів їх реалізації дає підставу стверджувати, що втілення вказаних принципів сприятиме ефективному формуванню ПОАГК майбутніх учителів.

3.3. Система вправ і завдань для формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності

Для створення системи вправ і методичних завдань необхідно визначити типи і види вправ за критеріями та організувати їх в межах певної системи.

Розглянемо поняття „система вправ”, яке неоднотайно тлумачиться дослідниками. Так, Н. І. Гез система вправ визначається як організація взаємопов'язаних дій, що розташовані у порядку наростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок і вмінь, а також характеру реально існуючих актів мовлення [7, с. 31].

На думку І. В. Рахманова, система вправ – це сукупність типів і родів вправ, пов'язаних між собою за призначенням, матеріалом і способом виконання, розташованих за принципом сурядності й підрядності [30, с. 37].

Зважаючи на те, що мова йде про розробку системи вправ і методичних завдань, інтерпретуючи визначення системи вправ С. П. Шатілова [43, с. 59], під системою вправ і методичних завдань розуміємо таку сукупність необхідних типів, видів і різновидів вправ, методичних завдань, що виконуються у такій послідовності і в такій кількості, які враховують не лише закономірності формування навичок і вмінь в різних видах МД в їх взаємодії, а також закономірності формування методичних умінь і забезпечують максимально високий рівень оволодіння ПОАГК у заданих умовах.

До критеріїв класифікації вправ відносять такі: 1) вмотивованість, 2) ступінь комунікативності, 3) ступінь керування, 4) спрямованість навчальної дії / діяльності на прийом або видачу інформації, 5) наявність ігрового компонента, 6) спосіб організації, 7) необхідність забезпечення опорами, 8) професійна спрямованість, 9) місце виконання [36, с. 3]. Крім того, необхідно

додати ще такі критерії, як соціокультурна спрямованість та взаємопов'язаність лексичного й граматичного матеріалу.

До критеріїв класифікації методичних завдань для формування ПОАГК пропонуємо такі: 1) вмотивованість, 2) граматична спрямованість, 3) ступінь керування методичними діями / діяльністю, 4) наявність ігрового компонента, 5) необхідність забезпечення опорами, 6) спосіб організації, 7) місце виконання.

Розроблена спеціальна система вправ і завдань складається з двох підсистем, а саме:

- підсистеми вправ для формування, вдосконалення й функціонування навичок уживання ГС на лінгвосоціокультурному матеріалі;
- підсистеми завдань для формування й розвитку первинних методичних умінь.

До першої підсистеми входять такі групи вправ:

- 1) група вправ для вдосконалення навичок уживання ГС, які вивчалися у середній школі;
- 2) група вправ для формування й удосконалення навичок уживання нових для студентів ГС;
- 3) група вправ для функціонування граматичних навичок.

Друга підсистема містить:

- 1) групу завдань для формування й розвитку вмінь оцінювати усне мовлення (УМ) з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок та локалізувати граматичні помилки в УМ;
- 2) групу завдань для формування й розвитку вмінь виправляти граматичні помилки;
- 3) групу завдань для формування й розвитку вмінь пояснювати граматичний матеріал;
- 4) групу завдань для формування й розвитку вмінь складати схеми, які відображають будову виучуваних ГС;
- 5) групу завдань для формування й розвитку вмінь формулювати завдання до вправ;
- 6) групу завдань для формування й розвитку вмінь розробляти граматичні вправи;
- 7) групу завдань для формування й розвитку вмінь розробляти серію вправ для навчання вживання ГС.

Прокоментуємо вказані підсистеми та групи вправ і завдань для формування ПОАГК в УМ.

Так, до *першої підсистеми* належать три групи вправ. Перша група вправ цієї підсистеми призначена для вдосконалення навичок уживання ГС, які вивчалися у середній школі, та у відповідності з дидактичним принципом наступності має місце під час навчання студентів на *першому* курсі. Крім того, ця група вправ має на меті вдосконалення й розвиток лінгвосоціокультурних навичок і вмінь студентів відповідно до вимог Програми [29, с. 55].

Що стосується *другої групи вправ*, до неї відносимо вправи на формування й удосконалення навичок уживання нових для студентів ГС та лінгвосоціокультурних навичок і вмінь, що мають місце на *другому* році

навчання відповідно до вимогами Програми [29, с. 70-71].

До третьої групи вправ належать вправи для функціонування граматичних навичок, соціокультурних навичок і вмінь, які виконуються на третьому році навчання у вищих мовних закладах освіти відповідно до вимог Програми [29, с. 84-86].

Перейдемо до розгляду *другої підсистеми завдань*. На основі дидактичного принципу наступності та методичного принципу професіоналізації навчального процесу, визначених первинних методичних умінь, а також у відповідності з вимогами Типової програми [40] вкажемо, як групи завдань співвідносяться з етапами навчання.

Так, на *першому* курсі навчання у ВНЗ, що готують майбутніх учителів, матимуть місце групи завдань для формування таких методичних умінь:

- оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок і локалізувати граматичні помилки в УМ;
- складати схеми, які відображають будову виучуваної ГС;
- формулювати завдання до вправ.

На *другому* році навчання пропонуються групи завдань для формування й розвитку таких умінь:

- оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок і локалізувати граматичні помилки в УМ;
- виправляти граматичні помилки;
- пояснювати граматичний матеріал;
- складати схеми, які відображають будову виучуваних ГС;
- формулювати завдання до вправ;
- розробляти граматичні вправи;

Що стосується *третього* року навчання, то заняття з практичної граматики включатимуть групи завдань для формування й розвитку таких умінь:

- оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок і локалізувати граматичні помилки в УМ;
- розробляти серію вправ для навчання вживання ГС.

Розгляд підсистем вправ і завдань, які увійдуть до складу спеціальної системи для формування ПОАГК в УМ майбутніх учителів вимагає з'ясування організації навчального процесу, тобто *етапів* роботи. Перш ніж їх охарактеризувати, слід зауважити, що ці етапи неможливо чітко розподілити, адже вони накладаються один на одній своїми початковими та кінцевими стадіями. Кожен з них має свої конкретні завдання і реалізується за допомогою певних засобів навчання (вправ) [26, с. 63].

Під час визначення етапів формування навичок уживання ГС ми ґрунтуємося на теорії поетапного формування навичок С. П. Шатілова, згідно з якою виділено такі етапи:

перший етап – *орієнтовно-підготовчий*, мета якого полягає в ознайомленні студентів з новою ГС та прийомами її засвоєння. На цьому етапі здійснюється осмислення нової ГС з метою створення орієнтовної основи як необхідної умови для формування навички.

На другому етапі – *стереотипно-ситуативному* або стандартизуючому відбувається подальше осмислення явища та його запам'ятовування на основі аналітико-синтетичної діяльності та формування певних операційних дій з новою ГС поза мовленнєвою комунікацією. На цьому етапі має місце автоматизація дій студентів з новою ГС на рівні фрази / речення.

На третьому етапі – *варіююче-ситуативному* має місце подальша автоматизація дій студентів з новим матеріалом. Новий граматичний матеріал вживається поряд з тим, що вивчався раніше, завдяки чому навички набувають стійкості, автоматизованості та гнучкості [44, с. 299-300].

Розглянемо вказані етапи детальніше.

Так, на *першому етапі* відбувається пояснення або „презентація” нового матеріалу. В сучасній методичній науці розрізняють два методи ознайомлення з новим матеріалом: дедуктивний та індуктивний. Дедуктивний метод передбачає повідомлення правила, висновку, який потім ілюструється прикладами їх вживання в мовленні. Індуктивний метод, у свою чергу, передбачає таке ознайомлення з граматичним матеріалом, згідно з яким в результаті спостереження за фактами мови студентів підводять до узагальнень і висновків [37, с. 66, 91]. У процесі формування ПОАГК ознайомлення з новим граматичним матеріалом відбуватиметься на основі індуктивного методу за допомогою евристичних бесід, під якими в сучасній літературі розуміють діалог викладача зі студентами, коли самі студенти знаходять рішення проблеми, що обговорюється [37, с. 400].

На заняттях з практичної граматики спочатку відбувається первинне ситуативне пред'явлення граматичного матеріалу в автентичних текстах, які містять граматичне явище, що вивчається, а потім має місце спостереження за ним та його усвідомлення під час евристичної бесіди. В сучасній літературі розроблено три типи евристичних бесід в залежності від специфіки граматичного матеріалу: I – евристичні бесіди, метою яких є визначення функцій граматичного явища; II – евристичні бесіди, метою яких є визначення форми граматичного явища; III – евристичні бесіди, метою яких є визначення функціональних та формальних особливостей граматичного явища [23, с. 88].

Наведемо приклади питань до евристичної бесіди третього типу, які можуть використовуватися під час ознайомлення з граматичним матеріалом „The Second Type of Conditionals”.

Listen to a student's comments following the printed text. Pay attention to the underlined sentence.

I'm studying at college now. But I work as a baby-sitter to pay the tuition fees. Practically all American college students have to work. If my parents were rich, I wouldn't work. And it goes without saying that if I didn't work, I'd have more time for studying.

1. What kind of sentence is the underlined one: simple or complex?
2. Point out the main clause and the subordinate clause.
3. Point out the predicates in both clauses.
4. What mood is used in the main clause/subordinate clause?
5. Translate this sentence into Ukrainian paying attention to the forms of the

verbs in both clauses.

6. Compare the forms of the verbs in English with Ukrainian ones. What is the main difference between them?

Now we can come to a conclusion about the forms of the verbs that are used in the second type of Conditionals.

1. What kind of action does this sentence express: real or unreal?
2. What time does it refer to?

Now we can come to a conclusion about the basic functions of the Present Conditional Mood and Present Subjunctive II used in the second type of Conditionals.

Крім пояснення нового граматичного матеріалу, на першому етапі – *орієнтовно-підготовчому* – виконуються некомунікативні та умовно-комунікативні вправи: сприйняття і впізнавання ГС, імітація зразка мовлення (ЗМ), підстановка у ЗМ.

Другому етапу – *стереотипно-ситуативному* – відповідають умовно-комунікативні вправи: трансформація ЗМ, зміна граматичної форми, завершення ЗМ, об'єднання простих речень у складне, відповіді на запитання, вживання ГС на рівні фрази, переклад.

Третьому етапу – *варіююче-ситуативному* – відповідають умовно-комунікативні та комунікативні вправи: об'єднання мовних зразків у понадфразову / діалогічну єдність, створення власних діалогів / монологів з використанням ГС.

Перейдемо до розгляду *етапів формування лінгвосоціокультурних навичок і вмінь*, зазначивши насамперед, що відокремити ці етапи від етапів формування граматичних навичок можна лише умовно, адже граматична компетентність формується у поєднанні з лінгвосоціокультурною. Так, виділено два етапи:

перший етап – *етап набуття лінгвосоціокультурних знань та ситуативного тренування*;

другий етап – *етап ситуативного вживання лінгвосоціокультурних знань*.

На першому етапі студенти отримують лінгвосоціокультурну інформацію та відбувається тренування дій студентів у вживанні лінгвосоціокультурних знань.

На другому етапі студенти самостійно вживають набуті лінгвосоціокультурні знання під час створення власних діалогів / монологів.

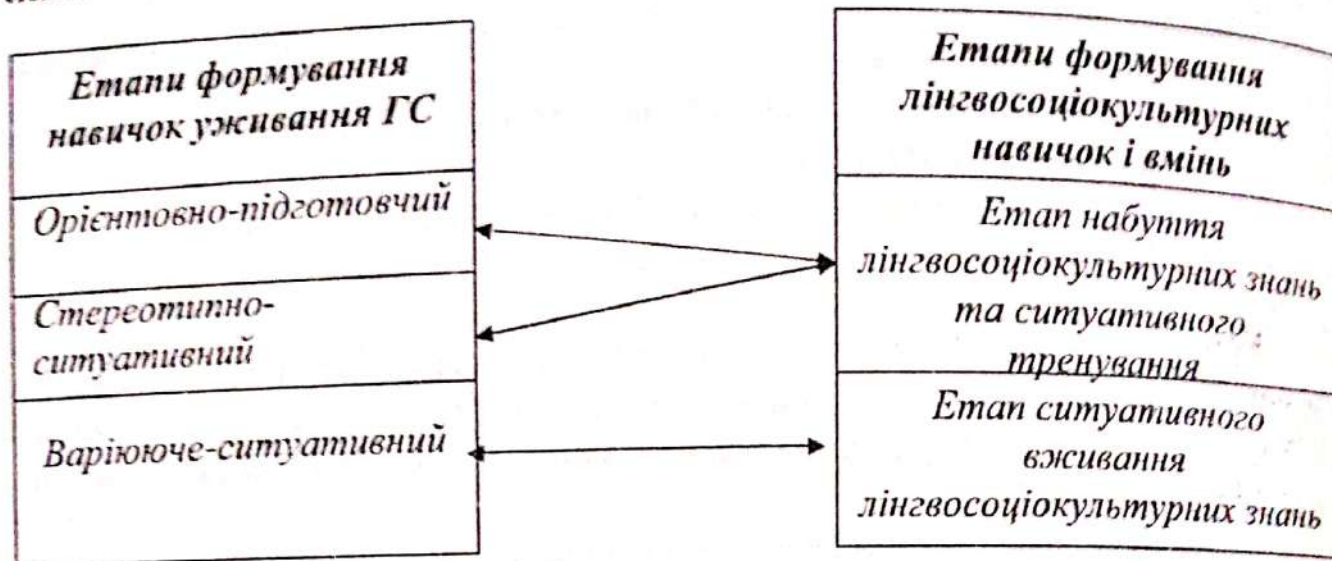
Представимо співвіднесення етапів формування граматичних навичок та лінгвосоціокультурних навичок і вмінь (див. схему 3.1).

Перейдемо до розгляду *етапів формування методичної компетентності* майбутніх учителів на заняттях з практичної граматики, зазначивши насамперед, що формування цієї компетентності відбуватиметься після виконання вправ для формування граматичної компетентності.

Так, виділено три етапи: перший етап – *пояснювально-ілюстративний*; другий етап – *виконавчий*; третій етап – *контролюючий*.

Співвіднесення етапів формування граматичних навичок та лінгвосоціокультурних навичок і вмінь

Схема 3.1



На *першому етапі* викладач надає студентам знання з методики викладання ІМ та пояснює, як виконувати методичні завдання.

На *другому етапі* студенти виконують методичне завдання. Зважаючи на те, що мова йде про ранню професіоналізацію, коли студенти ще не ознайомилися з курсом методики викладання ІМ, раціональним є використання пам'яток студентами, які стануть їм у нагоді під час виконання таких завдань.

Розглянемо види пам'яток. Так, Ю.І.Пассов виділяє такі види пам'яток: пам'ятка-алгоритм, пам'ятка-інструкція, пам'ятка-порада, пам'ятка-показ, пам'ятка-стимул [25, с. 140]. Доцільним є використання пам'яток-інструкцій, які, за визначенням Ю.І.Пассова, передбачають конкретні вказівки щодо необхідності певних дій (кроків), але студенти мають можливість перестановки однієї-двох дій або навіть пропуску дії [25, с. 140].

Наступний етап – *контролюючий*, на якому викладач перевіряє виконання студентами методичних завдань. На цьому етапі студенти демонструють сформульовані завдання до вправ, створені НКС для навчання вживання ГС, розроблені вправи, серії вправ тощо. Значимість цього етапу полягає в тому, що студенти мають нагоду відчувати себе в ролі вчителя, а це, у свою чергу, має стимулюючий вплив до отримання майбутньої професії.

На основі розробленої спеціальної системи вправ і завдань представимо комплекси вправ і завдань з метою формування ПОАГК на прикладі граматичної категорії умовного способу (УС) (див. табл. 3.1).

Розробляючи вправи, які увійдуть до комплексу вправ, відібрано соціокультурну інформацію у відповідності до тематики, визначеною Програмою [29], а саме: I курс – „Вихідний день”, II курс – „Вибір життєвого шляху”, „Питання здоров'я”, „Спорт та відпочинок”. Що стосується третього року навчання, то на заняттях з практичної граматики відбувається процес узагальнення набутих на першому та другому курсі знань, навичок і вмінь, саме тому доцільною є систематизація та узагальнення вивченого матеріалу у межах тих тем, де він засвоювався.

Комплекси вправ і завдань для формування ПОАГК

	Комплекси вправ для формування, вдосконалення й функціонування навичок уживання граматичних структур УС (на лінгвосоціокультурному матеріалі)	Комплекси завдань для формування й розвитку методичних умінь
I курс	<p>група вправ для вдосконалення навичок уживання</p> <p>Conditional sentences type 1; Conditional sentences type 2; Conditional sentences type 3, які вивчалися у середній школі</p>	<p>група завдань для формування вмінь оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок та локалізувати граматичні помилки в УМ</p> <p>група завдань для формування вмінь скласти схеми трьох типів умовних речень</p> <p>група завдань для формування вмінь формулювати завдання до вправ</p>
II курс	<p>група вправ для формування й удосконалення навичок уживання</p> <p>Subjunctive II in subordinate clauses of unreal condition/ concession/ in object clauses after <i>wish/</i> in clauses of comparison and predicative clauses/ after emphatic constructions such as <i>it is (high) time</i>;</p> <p>Subjunctive II to express <i>advice, preference, wish</i>;</p> <p>the Conditional Mood in simple sentences/ in the main clause of a complex sentence with subordinate clauses of unreal condition and concession;</p> <p>the Suppositional Mood and Subjunctive I in subject/ object/ predicative/ attributive subordinate clauses and in <i>lest</i>-clauses;</p> <p>Subjunctive I in set expressions</p>	<p>група завдань для формування й розвитку вмінь оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок та локалізувати граматичні помилки в УМ</p> <p>група завдань для формування й розвитку вмінь виправляти граматичні помилки</p> <p>група завдань для формування й розвитку вмінь пояснювати граматичний матеріал</p> <p>група завдань для формування й розвитку вмінь скласти схеми ГС умовного способу</p> <p>група завдань для формування й розвитку вмінь формулювати завдання до вправ</p> <p>група завдань для формування й розвитку вмінь розробляти граматичні вправи</p>
III курс	<p>група вправ для функціонування граматичних навичок</p>	<p>група завдань для розвитку вмінь оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок та локалізувати граматичні помилки в УМ</p>

III курс		<p style="text-align: right;"><i>Продовження табл. 3.1</i></p> <p>група завдань для формування й розвитку вмінь розробляти серію вправ для навчання вживання граматичних структур УС.</p>
----------	--	---

Наведемо приклади вправ для обох комплексів.

А. Комплекс вправ для формування, вдосконалення й функціонування навичок уживання граматичних структур УС (студентів на соціокультурному матеріалі)

Група вправ для вдосконалення навичок уживання умовних речень трьох типів (на соціокультурному матеріалі)

Приклад 1.

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна, об'єднання мовних зразків у діалогічну єдність.

Мета: навчити студентів об'єднувати мовні зразки у діалогічну єдність на основі запропонованої їм НКС та з використанням умовних речень другого типу.

Завдання:

– You are a correspondent of a Ukrainian TV. You have been given a task to interview some students from Great Britain that have arrived in Ukraine. Ask them how they would spend their weekend in the UK if they had a lot of money and spare time.

– You are a student from Great Britain. Answer the correspondent's questions.

Make use of the cues given below

- ◆ to be hooked on the Internet
- ◆ to have a great party at home
- ◆ to be at a loose end
- ◆ to spend one's spare time to one's heart's content
- ◆ to go shopping and buy everything according to one's liking

Example.

Student 1 (*a correspondent of a Ukrainian television*): John, how would you spend your weekend in the UK if you had a lot of money and spare time?

Student 2 (*a British student*): Well, I think that if I had spare time and a lot of money, I should be hooked on the Internet.

Приклад 2.

Тип і вид вправи: комунікативна, створення власних діалогів на основі запропонованої НКС.

Мета: навчити студентів створювати власні діалоги на основі запропонованої їм НКС та з використанням умовних речень другого типу.

Завдання:

– You are a student from Great Britain and you are in Ukraine now on an exchange programme. Your Ukrainian friend has invited you to the disco but you have never been to discos in Ukraine. Ask your Ukrainian friend what you should put on, how you should behave so that you can't be embarrassed.

– You are yourself. Invite your British friend to the disco and answer his / her questions.

Група вправ для формування й удосконалення навичок уживання the Suppositional Mood або Subjunctive I in subject clauses

Приклад 1.

Тип і вид вправи: некомунікативна, сприйняття і впізнавання.

Мета: навчити студентів сприймати та впізнавати речення, які містять the Suppositional Mood або Subjunctive I in subject clauses.

Завдання: Listen to a British student's comments about sports life in the UK. Write the numbers of the sentences where the Suppositional Mood is used next to the letter A, Subjunctive I – next to the letter B.

1. It's recommended that you get the information about snooker, the most popular sport on British television.

2. It's necessary that snooker be played with 15 red balls, 6 coloured balls and a white cue ball.

3. It's required that snooker-players use cues to remove all the balls from the table in a certain order.

4. It's necessary that you know that the most popular indoor sports in the UK are snooker, darts, squash, badminton, table tennis and billiards.

5. It's desirable that you know that the most popular outdoor sports in the UK are football, fishing, golf, lawn tennis and cricket.

6. It's necessary that squash be played in a four-walled court.

7. It's recommended that two people play squash with rackets (smaller than for tennis) and a small rather soft rubber ball.

8. It's important that you know that "it's a squash" means "there is not enough place for everyone to fit comfortably in".

Приклад 2.

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна, імітація ЗМ.

Мета: навчити студентів імітувати речення, які містять the Suppositional Mood або Subjunctive I in subject clauses.

Перед виконанням цієї вправи викладач пропонує студентам ознайомитися з наступним коментарем:

- a person or team expected to lose is called "**underdog**";
- players with little experience are called "**rookies**";
- a person is called a "**die-hard fan**" if he/she supports a team even if the team loses a lot...

Завдання: You are yourself and you are at your English class. Listen to a British student's comments about sports life in the UK and say whether you agree with these statements or not.

Example: It's not necessary that a person or team expected to lose should be called "**underdog**".

I don't agree with you. It's necessary that a person or team expected to lose should be called "underdog".

1. It's advisable that players with little experience be called "rookies".
2. It's not essential that a person should be called a "die-hard fan" if he/she supports a team even if the team loses a lot.
3. It's important that a person should be called a "fair-weather fan" if he/she supports a team only when it is winning.
4. It's necessary that the word "runner" should be used as another word for the second place.
5. It's recommended that gambling shouldn't be a real problem for many adults.
6. It's requested that only 16-year-old and in some cases 18-year-old persons in the UK should be allowed to gamble.

Приклад 3.

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна, підстановка.

Мета: навчити студентів створювати висловлювання, які містять the Suppositional Mood або Subjunctive I in subject clauses, за допомогою вербальної опори.

Завдання: You are a Ukrainian student and you are at your English class. You are to speak about rugby, the popular game in the UK. Represent the most necessary information about the game. You may use the following table, made by a British student.

<p>It is It was It will be</p>	<p>necessary essential important imperative required urgent requested</p>	<p>that</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ you know that rugby is especially popular in Wales and the north of England. ◆ it should be played with an oval-shaped ball. ◆ playing time be eighty minutes. ◆ you know that there are two versions of rugby: rugby union and rugby league. ◆ everybody understand that the real difference between rugby union and rugby league is a matter of social history. ◆ rugby league be seen as a working class sport. ◆ rugby union be seen as a game for the middle classes. ◆ rugby league be seen as a professional sport.
--	---	-------------	---

Приклад 4.

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна, трансформація ЗМ.

Мета: навчити студентів трансформувати речення, в яких уживаються дієслова у дійсному способі у речення з Suppositional Mood або Subjunctive I з метою зробити їх більш офіційними.

Завдання: You are a student and you are at your English class. You are to speak about cricket, one of the most popular games in the UK. Transform the following sentences so that your statements can sound more formal.

Example. It's necessary for you to know that cricket is one of the most popular sports in Britain.

It's necessary that you should know that cricket is one of the most popular

sports in Britain.

1. It's important for cricket to be played by two teams of 11 each.
2. It's urgent for one team to bat and for another team to field.
3. It's important for batsman to guard his "wicket", three rather ridiculous pieces of wood that are pushed into the ground.
4. It's essential for everybody to know that cricket is played with great enthusiasm in countries, which were colonies like Pakistan, Australia, New Zealand.
5. It's essential for the women's World Cup to be held every four years.
6. It's necessary for you to know that when English say: "that's not cricket" it means, "that's not fair".
7. It's important that everybody knows that "to play the game" means "to be fair".

Приклад 5.

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна, завершення ЗМ.

Мета: навчити студентів завершувати зразки мовлення з використанням the Suppositional Mood та Subjunctive I.

Завдання: You are a Ukrainian student and you are discussing the most popular sports in the UK together with your British friend. Express your point of view on the problem. You may start with the following.

1. It's natural that British...
2. It's necessary that cricket...
3. It's important that rugby union...
4. It's necessary that rugby league...
5. It's urgent that squash...

Приклад 6.

Тип і вид вправи: умовно-комунікативна, самотійне вживання ГС на рівні фрази.

Мета: навчити студентів самотійно вживати на рівні фрази the Suppositional Mood та Subjunctive I in subject clauses.

Завдання: You are a Ukrainian student and you are at your English class. You are speaking about sports. Listen to a British student's ideas on it. Express your point of view on sports problems by making conclusions and comparing sports life in the UK with that in Ukraine.

Example.

Student 1 (a British student): The Olympic Games have become politically important, and they are an ideal platform for political statements.

Student 2 (a Ukrainian student): *It's necessary that Olympic Games shouldn't be politically important.*

It's urgent that Olympic Games survive in spite of these barriers.

It's important that Ukrainian sportsmen shouldn't take into their consideration the political importance of Games.

1. Gambling has become an obsession for many adults.
2. It's worrying that gambling may lead to other addictive behaviour such as smoking, drinking alcohol and taking illegal drugs.

3. In the UK accidents at professional football matches have led to the decision to turn all the country's football grounds into "all-seater" stadiums.

Приклад 7.

Тип і вид вправи: комунікативна, створення власних діалогів згідно з запропонованою НКС.

Мета: навчити студентів створювати власні діалоги згідно з запропонованою НКС та з використанням the Suppositional Mood або Subjunctive I in subject clauses.

Завдання:

– You are yourself and you are going to attend a summer school of English next year. You are eager to get more information about Britain and sports in particular. Ask your British friend what it is necessary/ urgent/ requested/ recommended/ advisable that you know about sports in Britain.

– You are a student from the UK and you study in Ukraine. Your group-mate has asked you to share the most important information about sports in the UK. Answer your friend's questions and point out what it is necessary/ urgent/ requested/ recommended/ advisable that he/she know about sports in Britain.

Група вправ для функціонування граматичних навичок

Приклад 1.

Тип і вид вправи: комунікативна, використання ГС під час спілкування.

Мета: навчити студентів використовувати під час спілкування the Suppositional Mood та Subjunctive I.

Завдання: You are at the English debating club now and you are discussing students' sports life and leisure in the USA, the UK and Ukraine.

First work in small groups of three or four students. Each group is to discuss:

- 1) peculiarities of students' sports life and leisure in the USA;
- 2) peculiarities of students' sports life and leisure in the UK;
- 3) peculiarities of students' sports life and leisure in Ukraine.

Then a representative of each group is to speak summing up the information in his/her group and try to give some advice, recommendations for going in for sports and spending leisure in 1) the USA, 2) the UK, 3) Ukraine.

Комплекс завдань для формування й розвитку методичних умінь

Група завдань для формування й розвитку вмінь оцінювати УМ з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок та локалізувати граматичні помилки в УМ

Приклад 1.

(Це завдання виконується одночасно з демонстрацією монологів, створених студентами. В той час коли один із студентів представляє монолог, інші студенти його уважно слухають, записують до таблиці граматичні помилки та оцінюють граматичну правильність цього монологу).

Мета: навчити студентів оцінювати усне мовлення з точки зору функціонування в ньому граматичних навичок та локалізувати граматичні помилки.

Завдання: You are a University teacher. Listen to a student's monologue. Try to evaluate it and point out grammar mistakes. Use the following scheme and

critеріон for evaluation:

Point of evaluation	excellent	good	average	poor
Grammatical correctness				
Mistakes:				

Група завдань для формування й розвитку вмінь виправляти граматичні помилки

Приклад 1.

Мета: навчити студентів виправляти граматичні помилки

Завдання: You are a University teacher. You have asked your students to present the information about sports in the UK. Listen to their answers and correct students' mistakes by giving the right variant.

Example. It's necessary that you to know that football is the most popular game in the UK.

Student-teacher: *It's necessary that you know that football is the most popular game in the UK.*

1. It's important that you has known that football has been invented in the UK.

2. It's natural that football and cricket had been the most popular sports in Britain.

3. It's advisable that you to know that lawn tennis is generally played on a lawn by two or four players, with balls and rackets.

4. It's natural that players of lawn tennis had been both women and men.

5. It's important that archery to be the fast-growing sport in Great Britain.

Група завдань для формування й розвитку вмінь пояснювати граматичний матеріал

Перед виконанням цього завдання викладач указує на можливі шляхи презентації нового граматичного матеріалу, а саме: за допомогою правила, за допомогою правила-інструкції, за допомогою евристичної бесіди, пояснює різницю між ними та повідомляє студентам, як організувати презентацію нового матеріалу.

Приклад 1.

Мета: навчити студентів пояснювати граматичний матеріал.

Завдання: You are a University teacher. According to the Curriculum you are to teach your students to use the Suppositional Mood and Subjunctive I in the subject subordinate clauses. You know that there are three ways of presentation grammar material: 1) with the help of a linguistic rule, 2) with the help of an instruction, 3) with the help of a heuristic talk. Choose one of these ways of presentation and explain the use of the Suppositional Mood and Subjunctive I in the subject subordinate clauses to your students.

Завдання готується як домашнє, а студентам пропонується використання пам'ятки.

Пам'ятка для студентів

Ви знаєте, що існує три способи пояснення нового граматичного матеріалу. Виберіть один із них, але пам'ятайте, що презентація за

допомогою евристичних бесід є найбільш ефективною.

1. Пояснення граматичного матеріалу за допомогою правила.

- укажіть, які функції виконує граматична структура;
- укажіть, як утворюється граматична структура;
- наведіть приклад.

2. Пояснення граматичного матеріалу за допомогою правила-інструкції.

- укажіть, які дії потрібно виконувати для вживання the Suppositional

Mood and Subjunctive I in the subject subordinate clauses;

Пояснення за допомогою правила-інструкції зазвичай починаються з: „If you want to express... use ...”.

3. Пояснення граматичного матеріалу за допомогою евристичних бесід.

Пам'ятайте, що евристична бесіда – це діалог вчителя та учнів, в процесі якого самі учні знаходять рішення проблеми, що обговорюється.

– Доберіть або самостійно складіть мікромонолог / мікродіалог, що містить граматичну структуру, яку Ви будете пояснювати.

– Складіть питання, що передбачають у відповідях визначення функції, форми вивченої граматичної структури, а також порівняння її з аналогічною в рідній мові.

Група завдань для формування й розвитку вмінь складати схеми граматичних структур УС

Перед виконанням цього завдання викладач пояснює, які позначки вживаються для головного та підрядного речення, які скорочення існують.

Приклад 1.

Мета: навчити студентів складати схеми складнопідрядних речень, що містять the Suppositional Mood або Subjunctive I.

Завдання: You are a University teacher. According to the Curriculum you are to teach your students to use the Suppositional Mood and Subjunctive I in the subject subordinate clauses. You have already explained grammar material to your students but they haven't grasped the idea. Make up a suitable chart of forming and using the Suppositional Mood and Subjunctive I in the subject subordinate clauses so that your students can understand this grammar phenomenon.

Таке завдання готується вдома і студентам пропонується використання пам'ятки.

Пам'ятка для студентів

1. Перш ніж побудувати схему, ознайомтеся з наступними позначеннями.

S – підмет

S₁ – підмет головного речення

S₂ – підмет підрядного речення

V₀ – інфінітив

V₂ – дієслово у другій формі

V₃ – дієслово у третій формі

V₄ – дієслово у четвертій формі

V_s – дієслово в третій особі однини теперішнього часу

[] – головне речення

() – підрядне речення

2. Ознайомтеся з наступними прикладами:

- The Past Indefinite Tense S + V₂ ...
- The second type of Conditionals

If S₂ + did ...
were S₁ should do smth
would

If S + Present Subjunctive II S + the Present Conditional Mood

	did smth	smb would do smth	
If smb	were	I, we should do smth	

- The Use of the Suppositional Mood and Subjunctive I in *lest*-clauses

	did smth	} <i>lest</i>	
smb	does smth		
	will do smth		
			smb (should) do smth

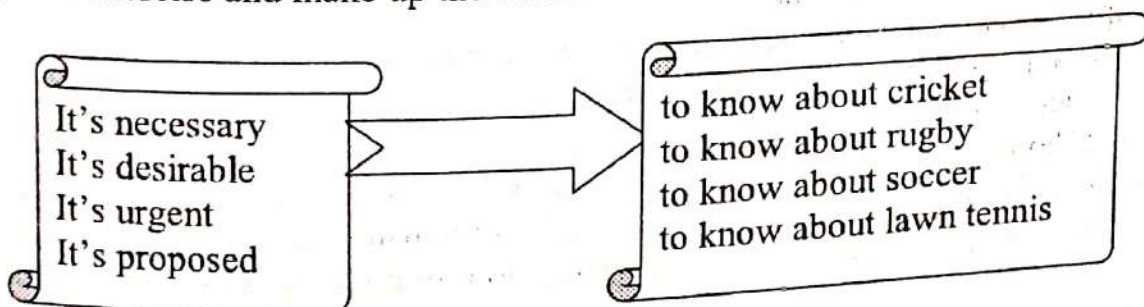
Група завдань для формування й розвитку вмінь формулювати завдання до вправ

Перед виконанням студентами цього завдання, тобто на пояснювально-ілюстративному етапі, викладач має ввести поняття „вправа”, „вид вправи”, „НКС”, пояснити студентам структуру вправи, складові чинники НКС та запропонувати студентам пам’ятку.

Приклад 1.

Мета: навчити студентів формулювати завдання до вправ.

Завдання: You are a University teacher. You are working on the topic "Sports in Great Britain", grammar point is – "The Use of the Suppositional Mood and Subjunctive I in the Subject Subordinate Clauses". You are going to do an exercise in the manual, but there is no instruction for it because of a publisher's misprint. Look through the exercise and make up the instruction for it.



Пам'ятка для студентів

1. Уважно прочитайте інструкцію до завдання.
2. Ознайомтеся з самою вправою.
3. Визначте вид вправи.
4. Знайдіть аналогічну вправу та ознайомтеся з нею.
5. Сформулюйте завдання до вправи, виконуючи такі дії:
 - вкажіть комунікативів (бажано, щоб принаймні один із комунікантів узяв на себе роль носія англійської мови або людини, яка не знає рідної мови партнера по спілкуванню, але обидва комуніканти володіють англійською мовою);
 - вкажіть стосунки комунікантів та обставини спілкування;
 - вкажіть, для чого учні мають щось сказати, прослухати;
 - поясніть, що треба зробити і як: усно чи письмово, індивідуально, у парах чи групах.

Група завдань для формування й розвитку вмінь розробляти граматичні вправи

Приклад 1.

Мета: навчити студентів розробляти граматичні вправи.

Завдання: You are a University teacher. You are working on the topic "Sports in Great Britain", grammar point is – "The Use of the Suppositional Mood and Subjunctive I in the Subject Subordinate Clauses". You have already explained the material and done some assignments provided in the manual. But you feel that your students can't imitate and pronounce sentences with the proper intonation where the Suppositional Mood and Subjunctive I are used in the subject subordinate clauses. Try to make up your own exercise helping your students to cope with the task.

Зважаючи на те, що викладач вже ознайомлював студентів із поняттям „вправа”, „комунікативна ситуація”, пояснював студентам структуру вправи, види та типи вправ, складові чинники комунікативної ситуації, то у разі потреби викладач може лише нагадати студентам вказані аспекти або детальніше пояснити, якщо студентам незрозуміло. Це завдання виконується як домашнє з використанням пам'ятки.

Пам'ятка для студентів

1. Уважно прочитайте інструкцію до завдання.
2. Сформулюйте мету вправи, яку Вам потрібно розробити. Ця мета експліцитно вказана в інструкції до завдання.
3. Визначте вид вправи.
4. Знайдіть аналогічну вправу та ознайомтеся з нею.
5. Пам'ятайте, що вправа має три- або чотирифазову структуру:
 - перша фаза – завдання;
 - друга фаза – зразок виконання (ця фаза факультативна);
 - третя фаза – виконання завдання;
 - четверта фаза – контроль.
6. Сформулюйте завдання до вправи, виконуючи такі дії:
 - вкажіть комунікативів (бажано, щоб принаймні один із комунікантів узяв на себе роль носія англійської мови або людини, яка не знає рідної мови

партнера по спілкуванню, але обидва комуніканти володіють англійською мовою;

- вкажіть стосунки комунікантів та обставини спілкування;
- вкажіть, для чого учні мають щось сказати, прослухати;
- поясніть, що треба зробити і як: усно чи письмово, індивідуально, у парах чи групах.

7. Доберіть необхідний матеріал та організуйте його безпосередньо у вправі.

Група завдань для формування і розвитку вмінь розробляти серію вправ для навчання вживання ГС умовного способу

Зважаючи на те, що студенти володіють певним рівнем сформованості вмінь розробляти власні вправи, створювати НКС, то викладач пояснює студентам, в якій методично правильній послідовності мають бути розташовані вправи.

Приклад 1.

Мета: навчити студентів розробляти серію вправ для навчання вживання the Suppositional Mood та Subjunctive.

Завдання: You have just graduated from a Pedagogical University and you are applying for a job. You have already been interviewed and now you are supposed to display your skills in teaching. You are to make up your own exercises on the topic: "Sports and Leisure in the UK" so that you can form and develop students' ability to use the Suppositional Mood and Subjunctive I in the subject subordinate clauses for different communicative purposes. Use of visual aids will be appreciated. Don't forget that you are given only 30 minutes for your presentation.

Це завдання виконується як домашнє з використанням пам'ятки

Пам'ятка для студентів

Ви знаєте, що для навчання вживання граматичних структур в усному мовленні, необхідно виконувати рецептивні, репродуктивні та продуктивні вправи. Пам'ятайте, що при розробці серії вправ Ви можете використовувати як природні, так і спеціально створені опори.

1. Уважно прочитайте інструкцію до завдання та зверніть увагу на граматичну структуру, для оволодіння якої Ви будете розробляти серію вправ.

2. Розробіть рецептивні вправи (сприйняття, впізнавання або розрізнення граматичної структури).

3. Розробіть репродуктивні вправи (імітація, підстановка, трансформація, розширення, завершення, відповіді на запитання різних типів).

4. Розробіть продуктивні вправи (об'єднання зразків мовлення у понадфразову єдність; об'єднання зразків мовлення у діалогічні єдності: запитання-відповідь, запитання-контрзапитання, повідомлення-запитання, спонукання-згода/відмова, спонукання-запитання; створення мікродіалогів, мікромонологів; створення діалогів, монологів).

Таким чином, формування ПОАГК є необхідною умовою успішного навчання майбутніх учителів ІМ, без чого неможлива підготовка фахівців, здатних здійснювати міжкультурне спілкування та навчати його інших. З метою

вирішення цієї проблеми було запропоновано обґрунтовану методику формування вказаної компетентності.

Список використаних джерел

1. Бориско Н. Ф. Діалог культур: необхідність, можливості і межі : тези доповідей міжнар. науково-методичної конференції [„Інноваційні підходи до навчання іноземних мов та культур у новому тисячолітті”] / Н. Ф. Бориско. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський ун-т економіки та права, 2002. – С. 12 – 15.

1. Вишневский Е. И. К проблеме развивающей функции процесса обучения иностранному языку в школе / Е. И. Вишневский // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6. – С. 8 – 13.

2. Вишневський О. І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: [посіб. для вчителів] / О. І. Вишневський. – К. : Рад. шк., 1989. – 224 с.

3. Войнова Ж. Е. Использование учебно-речевых ситуаций со страноведческой направленностью при обучении говорению студентов II курса языкового факультета педагогического вуза: (На материале английского языка): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Жанна Евгеньевна Войнова. – Петрозаводск, 1999. – 164 с.

4. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. П. Волкова. – К. : Вид. центр “Академія”, 2001. – 576 с.

5. Гез Н. И. Проблема формирования и совершенствования профессиональных умений учителей иностранного языка / Н. И. Гез // Проблемы дидактики высшей школы в области преподавания иностранных языков : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1981. – Вып. 182. – С. 6 – 20.

6. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29 – 40.

7. Гейхман Л. К., Клейман И. С. Дидактические основы профессиональной направленности обучения в вузе / Л. К. Гейхман, И. С. Клейман // Профессионально-ориентированное обучение иностранным языкам в вузе: межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1982. – С. 3-10.

8. Годник С. М. Проблемы изучения преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник // Советская педагогика. – 1980. – № 9. – С. 52 – 56.

9. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1981. – 208 с.

10. Дейк Т. А., ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. А., ван. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

11. Деликатный К. Г. Преемственность в системе “Школа – вуз” / К. Г. Деликатный. – К., 1986. – 47 с.

12. Зайченко І. В. Педагогіка: [навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів] / І. В. Зайченко. – Чернігів: “Деснянська правда”, 2003. – 528 с.

13. Куранова Т. Г. О содержании профессиональной подготовки при работе над различными аспектами языка на младших курсах / Т. Г. Куранова // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности: межвуз. сб. науч. тр. – Горький, 1985. – С. 79 – 87.

14. Куренкова Т. П. Профессионально-направленное совершенствование грамматической стороны устной иноязычной речи студентов 3-4 курсов языкового педагогического вуза (на материале англ. языка): дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Т. П. Куренкова – Горький, 1983. – 293 с.

15. Лapidус Б. А., Можина Т. М. Проблема профессионально-педагогической направленности практических занятий по иностранному языку в педвузе / Б. А. Лapidус, Т. М. Можина // Иностранные языки в высшей школе. – М., 1989. – Вып. 21. – С. 39 – 49.

16. Максимова Г. А. Предпосылки формирования профессионально-значимых умений студентов I-II курсов на практических занятиях по языку / Г. А. Максимова // Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1986. – Вып. 277. – С. 10 – 19.

17. Мастерство и личность учителя: На примере преподавания иностранного языка / [Е. И. Пассов, В. П. Кузовлев, Н. Е. Кузовлева, В. Б. Царькова]. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта: Наука, 2001. – 240 с.

18. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении / М. И. Махмутов // Вопросы психологии. – 1984. – № 5. – С. 30 – 36.

19. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої]. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.

20. Мильруд Р. П. Речевая ситуация как методический приём обучения / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 38 – 42.

21. Миньяр-Белоручев Р. К., Турчина Б. И. Приёмы проблемного обучения в преподавании французского языка в школе / Р. К. Миньяр-Белоручев, Б. И. Турчина // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 1. – С. 31 – 35.

22. Ніццька О. М. Евристична бесіда як форма ознайомлення з новим граматичним матеріалом за підручником “English through Communication” для 7 та 8 класів / О. М. Ніццька // Вісник КДЛУ. – Вып. 1. – 1998. – С. 85 – 93.

23. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. – Липецк, 1998. – 159 с.

24. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.

25. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иноязычному говорению : [монографія] / Е. И. Пассов. – Воронеж: Изд-во Воронежского гос. ун-та, 1983. – 199 с.

26. Педагогіка: [навч. посіб.]. – Одеса: Південноукраїнський державний

педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2001. – 357 с.

27. Перфилова Г. В. Профессиональная направленность овладения иностранным языком на практических занятиях / Г. В. Перфилова // Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка : сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1986. – Вып. 277. – С. 5–10.

28. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / [колектив авт. : С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей (керівники), Ю. В. Головач та ін.]. – Вінниця: Нова книга, 2001. – 245 с.

29. Рахманов И. В. Обучение устной речи на иностранном языке : [учеб. пособ.] / И. В. Рахманов. – М. : Высш. шк., 1980. – 120 с.

30. Розенбаум Е. М., Самойлов А. Е. О профессиональной подготовке учителя в университете / Е. М. Розенбаум, А. Е. Самойлова // Иностранные языки в высшей школе. – 1991. – Вып. 23. – С. 72–80.

31. Саломатов К. И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности / К. И. Саломатов. – Куйбышев, 1984. – 94 с.

32. Санкова Е. И. О теоретических основах преемственности при обучении иностранному языку / Е. И. Санкова // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе: сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-во Уральского гос-го ун-та им. А.М. Горького, 1984. – С. 99–109.

33. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: ИСТОКИ, 1996. – 237 с.

34. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.

35. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н.К.Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – №3. – С. 3-7.

36. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / [сост. : Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин]. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.

37. Тарасов Е. Ф. Социолингвистические проблемы теории речевой коммуникации / Е. Ф. Тарасов // Основы теории речевой деятельности; под ред. А. А. Леонтьева. – М. : Наука, 1974. – С. 271–274.

38. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : [учеб. пособ.] / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2000. – 262 с.

39. Типова програма з німецької мови для університетів та педагогічних інститутів (п'ятирічний курс навчання) / колектив авт. : проф. Бориско Н. Ф. (керівник), ст. викл. Гутник В. М., Ігнатенко Т. М., доц. Іваненко І. М., Клімент'єва М. В., Лазаренко О. О. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

40. Философский словарь / [под ред. И. Г. Фролова]. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1980. – 445 с.

41. Чернецкая И. В. Особенности учёта родного языка в процессе

профессионально-направленного обучения грамматике английского языка как второй специальности на старших курсах филологических факультетов педагогических вузов / И. В. Чернецкая // Обучение иностранным языкам в школе и вузе. – СПб : Каро, 2001. – С. 199 – 214.

42. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : [учеб. пособ.] / С. Ф. Шатилов. – [2-е изд., дораб.]. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.

43. Шатилов С. Ф. Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи / С. Ф. Шатилов // Общая методика обучения иностранным языкам: Хрестоматия. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 295 – 305.

44. Шерстюк О. М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов / О. М. Шерстюк // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 65 – 72.