

6. Surovtseva R. Pedagogichni umovy formuvannia krytychnoho myslennia u molodshykh shkoliariv / R. Surovtseva // Humanizatsiya navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats Slovyansk, 2009. Vypusk XLIV: S. 130-137.
7. Takman B. V. Pedagogicheskaya psyhologiya ot teorii k praktike / B. Takman // per. z angl. M.: Progress, 2002. – 572 s.
8. Terno S. Krytychne myslennia: cherhova mod achy nahalna problema / S. Terno // Istoria v Ukrainykh shkolah №4. 2007. – S. 13-15.
9. Tiahlo O. Pisliamova do stately Matthew Lipmanf i Markf Weinsteinf / O. Tiahlo // Visnyk prohram shkilnykh obminiv 2006. – № 27. S. 26.
10. Shapar V.B. Psykholohichni tlumachnyi slovnyk / V. Shapar // X.: Flag, 2004. – 640 s.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2020 р.

УДК 372.881.111.1

DOI 10.31652/2415-7872-2020-62-20-30

ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ГРАМАТИКИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Т. І. Кавицька

orcid.org/ 0000-0002-1528-9439

О. Г. Квасова

orcid.org/ 0000-0002-1479-0811

В. В. Осідак

orcid.org/ 0000-0001-7304-3026

У статті розглянуто формування вмінь критичного мислення як запоруки подолання труднощів у навчанні граматики студентів-філологів. Незважаючи на термін вивчення граматики, рівень володіння студентами граматичною стороною мовлення не завжди є задовільним. Дослідження, проведене авторами, засвідчило, що серед 63 студентів труднощі в навчанні англійської граматики на мовному факультеті переважно пов'язані з відсутністю сформованих у студентів умінь критичного мислення. Зазначені вміння формуються у процесі навчання за умови створення завдань і ситуацій, які стимулюють когнітивні процеси та розумову активність студентів на аналіз, узагальнення, критичний відбір інформації, оцінку дійсності тощо. Обґрунтована практика формування вмінь критичного мислення відповідає цілям викладання граматики на мовних факультетах та спирається на чотириетапний процес роботи з граматичним матеріалом. Практичним результатом проведеного аналізу формування вмінь критичного мислення є план занять із граматики англійської мови.

Ключові слова: когнітивні процеси, уміння критичного мислення, труднощі у навчанні граматики, усвідомлене засвоєння граматичного матеріалу.

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING TO ENHANCE GRAMMAR LEARNING

T. Kavytska, O. Kvasova, V. Osidak

The chapter argues that the emphasis on cognitive processes and critical thinking in teaching grammar can bring the necessary enhancement of grammar skills. The survey prior to this research conducted among 63 fourth-year majors of Linguistics has revealed surprisingly limited awareness of the conceptual issues of morphology and syntax. The theoretical explanation underpinning the survey relies on the research in second language education that shows that the problem can be rooted in implicit grammar teaching of adult learners, which overlooks the role of mental operations lying at the core of grammatical meaning. Therefore, the research as well as the authors' teaching experience provides evidence to support the advantages of explicit language learning conditions. First, explicit teaching of grammar triggers critical thinking skills which become building blocks for the development and improvement of other skills such as writing and speaking. Second, the research in critical thinking substantiates the value of 'traditional' grammatical skills that involve identifying parts of speech or parts of the sentence and manipulating various grammatical forms to enhance fundamental aspects of critical thinking. In this context, consciousness-raising, which is a deliberate attempt at drawing explicit attention to a grammatical feature through structured input and focusing, noticing, attention and analysis, comparing and conceptualising can boost students' understanding of how the language works. Eventually, we expect that through consciousness-raising students can also become motivated self-learners. Drawing on this conclusion, the article presents a class design with the focus on cognitive processes and development of critical thinking skills in teaching English grammar.

Keywords: cognitive processes, critical thinking skills, consciousness-raising, explicit / implicit grammar teaching, noticing, Linguistics majors.

Дослідження, які присвячені пошуку ефективних шляхів навчання граматики іноземної мови (ІМ), завжди залишаються актуальними [5; 9; 14; 15; 22; 24; 25; 26; 27; 28]. Особливої актуальності ці роботи набувають у світлі останніх досліджень, які провели автори статті серед 63 студентів-філологів [3]. Узагальненим висновком розвідки є низький рівень мовної грамотності та теоретичної підготовки студентів мовних факультетів. Незважаючи на те, що знання є частиною професійної компетентності майбутніх філологів, отримані результати дослідження продемонстрували, зокрема, не лише низький рівень фахових знань студентів із основних розділів теорії граматики, її понятійного та термінологічного апарату, а також суттєві проблеми з визначенням частин мови, аналізом синтаксичних функцій та усвідомленим оперуванням граматичними формами [3].

Зниження загальної мовної грамотності, як то в рідній чи іноземній мовах, серед учнів загальноосвітніх шкіл та студентів уперше було констатовано ще в 70-х роках минулого століття як результат реформ у вивченні рідної та іноземної мов [16, с.126, с.137]. Згідно з мовною реформою, яка ґрунтується на думці про надзвичайну складність та комплексність комунікації як явища, що виходить за межі лінгвістичного аналізу [2], опанування мовою визначається першочергово не як мета навчання, а як засіб вирішення комунікативних завдань [16]. У світлі цього підходу граматична сторона мовлення та її оформлення має засвоюватись опосередковано, інтуїтивно у процесі реального спілкування [21]. Іншими словами, навчання граматики ІМ має бути спрямоване на формування імпліцитних граматичних знань, тобто тих, які формуються неусвідомлено, без особливих зусиль з боку студентів, у процесі практичного користування «живою» мовою [8].

Одним із найвідоміших представників мовної реформи в навчанні ІМ у 70-х-80-х роках минулого століття був американський психолінгвіст Стівен Крашен [21]. У своїй теорії він протиставляє «засвоєння» мови як процес неусвідомлений та «навчання» мови як процес усвідомлений. С. Крашен переконаний, що формування компетентності в ІМ є процесом підсвідомого засвоєння мови, який подібний до процесу оволодіння рідною мовою (РМ). Відповідно, оволодіння ІМ загалом має базуватися на принципах вивчення РМ. Такий підхід враховується в методі повного фізичного реагування, відповідно до якого процес навчання моделює етапи засвоєння РМ маленькими дітьми [12, с. 406]. Наприклад, граматичні правила про порядок слів у реченні мають засвоюються підсвідомо у процесі спілкування без усвідомлення самого правила вживання порядку слів у реченні. Ідеї С. Крашена знайшли широке застосування в навчальних практиках учителів та навіть викладачів університетів, які пропагують засвоєння іншомовних граматичних знань та формування граматичних навичок за аналогією з формуванням знань та навичок у РМ.

Разом з тим, позиція С. Крашена щодо опанування граматичним матеріалом вимагає перегляду в контексті когнітивної граматики та когнітивної теорії навчання. У світлі зазначених теорій непереконливою видається зокрема гіпотеза «вхідного матеріалу», оскільки, не весь граматичний матеріал ІМ засвоюється мимохідь [11]. Згідно з багатьма дослідженнями, ця гіпотеза не враховує когнітивні операції, які є основою оволодіння граматиною ІМ. Серед таких операцій виділяють зокрема: сприйняття й відображення світу у свідомості людини, процеси аналізу, усвідомлення та цілеспрямованої концентрації довільної уваги на формальних та функціональних характеристиках певної граматичної структури (ГС) тощо [11; 25, с. 4-6].

Отже, **мета** статті полягає в аналізі впливу когнітивних процесів на формування іншомовної граматичної компетентності; визначені прогалини у оволодінні студентами граматиною ІМ на мовному факультеті за допомогою діагностичного тесту; розробці практичного заняття з граматики ІМ на основі проаналізованого матеріалу.

Для досягнення поставленої мети були застосовані такі методи дослідження:

- 1) узагальнення науково-теоретичних результатів, отриманих в теорії та практиці навчання граматики іноземної мови;
- 2) аналіз робіт, присвячених дослідженню когнітивних процесів студентів під час оволодіння іноземною мовою (ІМ);
- 3) наукове спостереження за процесом формування граматичної компетентності студентів;
- 4) наукова розвідка на основі розробленого тесту з граматики та анкети для самооцінювання для визначення труднощів у оволодінні студентами-філологами граматичною стороною мовлення.

Аналіз робіт, присвячених навчанню іншомовної граматики [22; 26; 25], показав, що недостатня опора на знання, нехтування об'єктивними й суб'єктивними закономірностями засвоєння формальних ознак ГС є вагомим недоліком теорії підсвідомого формування іншомовної компетентності. У своєму дослідженні Р. Шмідт [25, с.273] описує результати трирічного спостереження за процесом оволодіння мовою без опори на граматичні знання та усвідомлене відпрацювання граматичних форм. На прикладі емігранта з Японії Уеса дослідник ілюструє типові проблеми та суттєві обмеження методу неусвідомленого опанування ІМ навіть у природному середовищі. Попри роки, присвячені вивченню мови та загалом упевнене користування мовою для вирішення комунікативних потреб, Уес мав серйозні труднощі з граматичним

оформленням мовлення та вибором необхідних ГС, які могла б чітко й неоднозначно передати комунікативну ситуацію. Серед типових помилок Р. Шмідт наводить відсутність артиклів, прийменників, порушення у виборі адекватної ГС для передачі часових ознак тощо. Наступні приклади мовлення Уеса наочно демонструють зазначене вище: “*Yesterday I’m go beach* та *Tomorrow I’m go beach.*” Або “*she is name*” замість “*her name is*” і т.д. Отже, попри те, що мовець неодноразово направляв на правильні ГС у мовленні інших, у нього не відбулося усвідомленого виокремлення формальних ознак певних ГС (для позначення, наприклад, часових відносин).

Об’єктивною причиною цього є той факт, що ГС містять лексичні одиниці, і саме лексична сторона мовлення є первинною в оволодінні ІМ [11, с.5]. Це означає, що у висловлюваннях із граматичними (часові форми дієслів) та лексичними (*yesterday, tomorrow*) ідентифікаторами часових відносин передусім засвоюються лексичні одиниці, а граматичне оформлення «вхідного матеріалу» залишається поза увагою. З одного боку, лексичні індикатори часу в таких висловлюваннях в англійській мові є надлишковими, оскільки власне граматична форма часу дієслова дає вичерпну інформацію про часові характеристики дії. З іншого боку, через специфіку структурного типу рідної мови для певних культур, також й україномовного студента, пріоритетною когнітивною операцією в таких висловлюваннях є декодування лексичних показників. Звідси, уважаємо, що саме інтерференційні перешкоди є основним джерелом труднощів у засвоєнні граматики. Відтак, ми поділяємо точку зору, що для засвоєння граматичного матеріалу необхідно цілеспрямовано зафіксувати увагу студентів на формальних та функціональних ознаках певної ГС за допомогою завдань, які забезпечують «структуроване введення граматичного матеріалу» [11, с.6]. Отже, *усвідомлення* є основним прийомом активізації довольної уваги студентів на необхідних структурних та функціональних ознаках ГС [1, с.25; 11, с. 6; 20; 24; 25; 28].

Усвідомлення є також основою всіх методів, які використовують в навчанні граматики дорослих. Цілеспрямоване вживання ГС в мовленні можливе лише тоді, коли студенти усвідомлюють значення та ситуації використання певного граматичного матеріалу. Свідоме оволодіння граматичним матеріалом, безпосередньо, [1; 24; 25; 26; 28] полягає у формуванні експліцитних, а також теоретичних знань застосування певної ГС у мовленні за допомогою спеціально створених навчальних завдань, які спонукають студентів до самостійного виявлення характеристик вживання ГС. Тобто, студенти шляхом логічних міркувань, порівняльного аналізу попереднього мовного досвіду та фонових і теоретичних знань роблять висновки щодо функціональних та формальних особливостей нових ГС і самостійно формулюють правила.

Іншою суттєвою проблемою підсвідомого навчання ІМ, на думку Е. Хокіс [16, с. 138-140], є те, що неусвідомлене вивчення мови не формує у студентів уміння вчитися. Наприклад, студенти сприймають як беззаперечну істину будь-яку інформацію, що подається в навчальних підручниках. Так, з нашого досвіду, студенти ніколи не піддавали сумніву термінологічну точність та відповідність наступних правил. “The participles are: a) present participles (staying, leaving etc.; b) past participles (stayed, left, etc.) and c) perfect participles (having left, etc.)” або “Participles can also be used to express time. e.g. After taking/ having taken his Master’s degree, he applied for a job. Having taken his Master’s degree, he applied for a job [13, с. 37].

У ході дослідження автори виявили, що студенти не готові до аналізу та оцінки навчальної інформації; великі труднощі виникають при формулюванні висновків, особливо, коли інформація містить декілька точок зору [16; 20; 27]. У зв’язку з цим, Е. Хокінс у своїй роботі апелює до освітян щодо необхідності зміщення акцентів на *усвідомлене та критичне* оволодіння мовою. Компетентність в ІМ має визначатися, передусім, здатністю студентів «навчатися, як вивчати мову», а не задовольнятися лише здатністю студентів «виживати» в ситуаціях мовлення [16, с.138-140]. Іншими словами, мова пізнається через мислення, відповідно, вивчення ІМ – це уміння студентів критично мислити, а саме: розмірковувати над мовними явищами та зіставляти явища об’єктивної дійсності з відповідними висновками. Це означає, на думку Е. Хокінс [16, с.140], що в навчальному процесі, окрім формування і оцінювання комунікативних умінь студентів, значно більше уваги має приділятися порівняльному аналізу рідної та іноземної мов та структурним і функціональним особливостям ІМ. Отже, здатність студента критично мислити під час вивчення ІМ є потужним джерелом оптимізації процесу навчання ІМ, оскільки такий підхід залучає когнітивні, соціальні та емоційні фактори.

У літературі не існує єдиного визначення поняття «критичне мислення» [1; 6; 20; 24; 28]. Узагальнюючи трактування вмінь критичного мислення, можна зробити висновок, що в основі критичного мислення знаходяться когнітивні процеси, а саме: сприйняття, пізнання і розуміння дійсності; аналіз, синтез і оцінювання інформації; зберігання та застосування інформації, яку отримано з досвіду спілкування, узагальнення фонових знань; самоконтроль тощо [1; 20, с.16-17]. Так, учені, які займалися проблемою формування вмінь критичного мислення, переконані, що в навчальному процесі кожен студент має мати у своєму арсеналі сформовані вміння аналізувати, осмислювати, оцінювати й узагальнювати інформацію [1; 6; 20; 24; 28]. Результатом такої моделі навчання є переосмислення ролі студента в

навчальному процесі, зміщення акцентів з викладача на студента, що сприяє здійсненню переходу від пасивного до активного засвоєння знань, розвиває пізнавальну активність і самосвідомість студентів, тобто сприяє їх автономності як особистісної риси та важливої професійної якості [1; 20; 28], суть якої передбачає формування вмінь учитися, а саме: систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без зовнішньої допомоги й контролю [18; 23].

У навчальному процесі вміння критичного мислення формуються опосередковано за умови створення сприятливого навчального середовища, що стимулює як мовленнєву, так і когнітивну активність студентів [1; 10; 14; 20; 24; 27; 28]. Згідно з Х. Уїдодо [28], при організації навчання граматики ІМ варто надавати перевагу прийомам, які спрямовують студентів на активні роздуми, самостійне їхнє просування при засвоєнні нових знань, формулювання припущень про причини явищ, про зв'язки між поняттями на основі порівнянь, висновків, попереднього досвіду, фонових знань та асоціацій. Ф. Джафар [20, с. 20] у своїй роботі пропонує узгоджувати прийоми для формування умінь критичного мислення на заняттях з ІМ із основними та додатковими вміннями критичного мислення, які були виокремлені експертною групою з питань контролю освіти в 1990 році. Автор доводить ефективність таких прийомів, як: мозковий штурм, обговорення, трансформація, рольові ігри, написання доповідей та дискусії. Широкого визнання та застосування набули також форми групової роботи, застосування самоконтролю й узаємоконтролю, урахування попереднього досвіду (мовного та навчального), застосування евристичних бесід та завдань на рефлексію [3; 10; 20]. Тобто, автори рекомендують надавати перевагу тим прийомам, які допомагають викладачеві скерувати мовленнєво-розумову роботу студентів, але при цьому не виконувати за них пізнавально-пошукової діяльності.

Мета розвідки полягала у визначенні прогалів в оволодінні студентами граматичним матеріалом та пошуку шляхів оптимізації навчання граматики ІМ на основі аналізу результатів анкети для самооцінювання після виконання студентами діагностичного тесту. Розвідка включала три етапи. На **першому** етапі було розроблено діагностичний тест із граматики англійської мови. Детальний аналіз розробки тесту та методологія проведення дослідження описані в статті Кавицької Т., Осідак В. [3]. При розробці тесту бралися до уваги особливості когнітивних процесів формування компетентності з граматики ІМ та програмні вимоги до студентів-філологів 4 року навчання. У конструюванні діагностичного тесту враховувався критерій відповідності, згідно якого, з одного боку, контролю підлягали ті знання, навички та вміння, які є необхідними для здійснення навчальної діяльності [17, с.12], а з іншого – завдання «віддзеркалювали ті дії з мовним та мовленнєвим матеріалом, які студенти мали використовувати у подальшій роботі» [4, с.11] (див. Табл. 1). Відповідно, іншомовна граматична компетентність або здатність студентів розпізнавати і вживати саме ту ГС, яка чітко й економно передає зміст ситуації мовлення під час розв'язання типових комунікативних завдань, складає узагальнений об'єкт навчання. Згідно зі специфікою когнітивних процесів, формування граматичної компетентності відбувається поетапно.

Усвідомлення граматичних правил вживання ГС – це первинний етап та необхідна умова оволодіння дорослими ІМ [9; 22; 26], під час якого формуються експліцитні або теоретичні та практичні знання про мову. Крім знань, у навчанні граматики важливу роль відіграє автоматизація граматичних зв'язків: формування граматичних навичок, які є обов'язковою умовою граматично правильного спілкування [5, с.70]. Як об'єкт навчання та контролю виділяють також *граматичні вміння* [9, с.6]. Граматичні уміння базуються на складній і динамічній узаємодії відповідних навичок і знань [22]. Завдяки сформованим граматичним умінням студенти здатні граматично правильно оформлювати свої думки в усній та письмовій формі *на рівні тексту* та розуміти мовлення інших. Аналіз граматичних тестових завдань (ТЗ), описаних в літературі, та вивчення когнітивних процесів, які беруть участь у формуванні того чи іншого об'єкту [5; 17], дозволили згрупувати їх за тими об'єктами, на контроль яких вони спрямовані (див. табл. 1). Так, для контролю граматики найчастіше застосовуються ТЗ *множинного вибору, на визначення помилки, на завершення, на реконструкцію змісту, на трансформацію, на сполучення, на доповнення, на підстановку, переклад та завдання із вільноконструйованою відповіддю*.

На **другому** етапі дослідження студентам було запропоновано виконати розроблений діагностичний тест із граматики англійської мови та здійснити *самоконтроль* за ключами та *самооцінювання* по завершенню. На **третьому** етапі студенти заповнили анкету для визначення складності ТЗ за десятибальною системою від 1 до 10, де 1 – найлегше завдання, 10 – найскладніше завдання. Оцінюючи складність завдань, студенти спиралися на власні враження під час виконання ТЗ та результати самооцінювання. Автори вважають, що результати анкети для самооцінювання надають об'єктивну інформацію, з одного боку, щодо рівня сформованості граматичних знань, навичок та вмінь; з іншого боку, ці результати є надійним показником труднощів у оволодінні граматичним матеріалом. Крім цього, зворотна інформація результатів анкетування дозволяє студенту зрозуміти власні прогалини в оволодінні граматичним матеріалом та співвіднести оцінку викладача з самооцінкою; викладачу – локалізувати проблеми студентів та вдосконалити процес навчання іншомовної граматики.

Структура тесту з граматики англійської мови

Теоретичні знання	T3 1 множинного вибору T3 2 на завершення T3 3 із вільно конструйованою відповіддю
Практичні знання	T3 4 на зіставлення (визначте функціональну різницю) T3 5 із вільноконструйованою відповіддю (визначте практичну функцію)
Граматичні навички	T3 6 на трансформацію T3 7 на підстановку T3 8 множинного вибору (знайти і виправити помилку)
Граматичні вміння	T3 9 на переклад T3 10 на реконструкцію сполучення тексту

Отже, результати діагностичного тесту продемонстрували (див. рис. 1), що найскладнішими студенти визначили завдання на контроль теоретичних знань (T3 2 на завершення, T3 3 із вільно конструйованою відповіддю) та на контроль граматичних умінь (T3 9 на переклад, T3 10 на реконструкцію сполучуваності тексту). Проблемними для студентів виявились також завдання, що спрямовані на певний рівень продукції й вимагають активного залучення когнітивних процесів пам'яті, сприйняття, умінь аналізувати, відбирати, використовувати та узагальнювати (T3 4; T3 6; T3 8). Припускаємо, що оскільки успішне виконання цих завдань залежить від складних когнітивних процесів, зокрема свідомого виділення певних граматичних ознак та усвідомлення граматичної синонімії й контекстуального навантаження ГС, ці завдання викликали труднощі для виконання. До того ж, частка продуктивності в цих завданнях є досить високою. Очікуваною проблемною зоною став рівень граматичних умінь, оскільки студенти, зазвичай, мають суттєві труднощі з оперуванням комплексами граматичних навичок та вибором необхідних ГС для реалізації комунікативної мети.

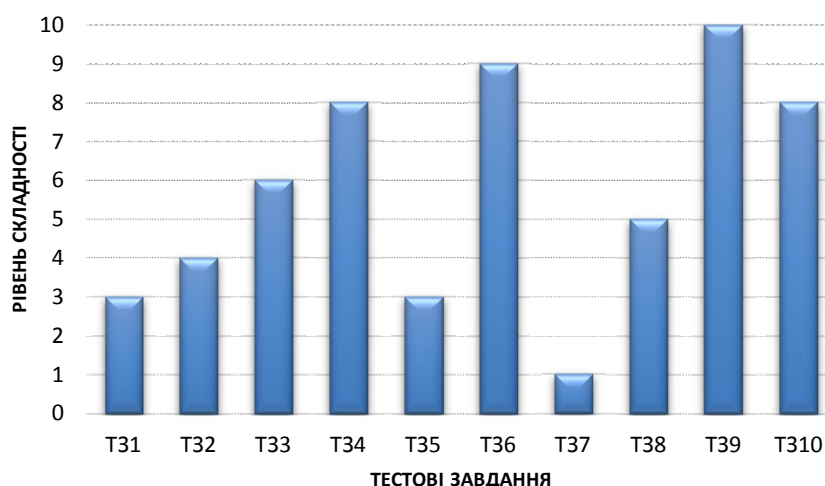


Рис. 1. Результати визначення складності завдань тесту.

Отже, згідно з отриманими результатами емпіричного дослідження, студенти-філологи стикаються з певними труднощами в оволодінні іншомовною граматикою [3]. Подолання цих труднощів потребує залучення когнітивних процесів для активізації критичного мислення студентів, оскільки дані досліджень доводять [11; 20; 25], що існує пряма позитивна кореляція між рівнем сформованості умінь критичного мислення та рівнем сформованості мовленнєвих (граматичних та лексичних) навичок.

Формування умінь критичного мислення здійснюється опосередковано відповідно до етапів роботи над граматичним матеріалом та забезпечується застосуванням прийомів, які оптимізують когнітивну діяльність студентів [25]. Процес оволодіння граматикою ІМ здійснюється поетапно. Традиційно у вітчизняній методиці за основу беруть поетапність формування мовленнєвих навичок та умінь за С.П. Шатіловим [7]. І етап – ознайомлювально-підготовчий – пов'язаний з презентацією граматичного матеріалу; II етап – етап автоматизації, тобто етап формування граматичної навички; на третьому етапі – варіативно-ситуативному – відбувається функціонування ГС у складних системах мовленнєвих умінь [7]. Дж. Річардз виділяє чотири етапи оволодіння іншомовною граматикою [19, с. 597]: етап демонстрації комунікативних функцій та формальних особливостей ГС (noticing), етап здобування знань (discovering rules), етап трансформації та комбінування граматичного матеріалу відповідно до різних ситуацій

спілкування (accommodation and restructuring), етап функціонування ГС у складних системах мовленнєвих умінь (experimentation). Спільною характеристикою цих класифікацій є залучення когнітивних процесів, які сприяють усвідомленому та самостійному оволодінню студентами граматиною ІМ. Проте аналіз вітчизняних підручників засвідчує пріоритетну орієнтацію на форму, а не на функцію, під час презентації граматичного матеріалу. Такий підхід не створює умов для самостійного здобування знань і розвитку критичного мислення. Поетапність становлення граматичної навички, яка запропонована Дж. Річардз, дає більш чітке розуміння про послідовність когнітивних процесів під час оволодіння граматиною ІМ.

Розробка практичного заняття. Далі пропонуємо проілюструвати врахування когнітивних процесів з метою оптимізації навчання граматики на прикладі заняття з граматики англійської мови на тему «THE PARTICIPLE» для студентів мовних факультетів.

Тема заняття: THE PARTICIPLE

Тип заняття: практичне, комбіноване.

Навчання граматики англійської мови відбувається через гармонійний взаємозалежний розвиток *умінь критичного мислення (аналізу, узагальнення, критичного відбору інформації та її оцінку)*.

Цілі заняття:

Практичні:

поглибити знання учнів про морфологічні, синтаксичні та функціональні особливості Participle; формувати вміння вживання Participle у різножанровому письмовому мовленні на рівні надфразової єдності та тексту.

Освітні:

розширити знання учнів про сфери вживання Participle.

Розвивальні:

розвивати когнітивну та навчально-пізнавальну активність студентів;

розвивати критичне мислення студентів;

розвивати мовну ерудицію;

формувати вміння аналізувати та систематизувати нову інформацію, установлювати зв'язки раніше вивченого з новим;

сприяти осмисленому й самостійному оволодінню знаннями.

Виховні:

формувати навички самостійної роботи;

виховувати свідоме ставлення до оволодіння граматичним матеріалом.

При розробці практичного заняття ми опиралися на поетапність роботи з формування граматичної навички, запропонованої Дж. Річардз, [19, с.597]. На першому етапі «Демонстрація комунікативних функцій та формальних особливостей ГС» основним прийомом роботи визначено евристичну бесіду, яка складається з питань, що мають на меті апелювання до мовного досвіду та фонових знань студентів із граматики рідної та іноземної мов. Цей вид роботи дозволить, з одного боку, узагальнити фонові знання студентів із теми, а з іншого, підготувати до формування нових граматичних знань. Другий етап «Здобування знань» має на меті сконцентрувати увагу студентів на актуалізації уже засвоєних знань та вдосконаленні раніше сформованих граматичних навичок. На цьому етапі студенти також поглиблюють свої знання новими висновками. Студенти працюють самостійно, потім проводять взаємоконтроль у парах та обговорюють спірні моменти. Завдання третього етапу на трансформацію допомагають акцентувати вживання ГС та усвідомити граматичну синонімію. На завершальному етапі застосовуються завдання для закріплення засвоєного граматичного матеріалу та практичного усвідомленого вживання ГС у мовленні. Ці завдання виконуються як правило, самостійно у вигляді домашнього завдання та мають вільно конструйований характер.

З метою оптимізації навчання граматики ІМ за рахунок підвищення інтелектуальної роботи студентів пропонуємо врахувати п'ять характеристик навчальної діяльності на заняттях з граматики ІМ, сформульовані Р. Еліс [14]. 1) студенти усвідомлено визначають функціональні та мовні характеристики певного граматичного явища. 2) студенти мають отримати таку кількість інформації про граматичне явище, яка буде достатньою для повного й різностороннього його вивчення та формулювання експліцитних правил про його функціонування та формування. 3) студенти мають критично та осмислено підходити до засвоєння граматики ІМ. 4) будь-які дискусійні моменти чи хибні узагальнення щодо граматичного явища мають бути обговорені та додатково опрацьовані. 5) бажаним результатом заняття є узагальнення інформації та формулювання правил уживання певного граматичного явища.

У таблиці 2 наведено схему заняття із граматики англійської мови на тему «Participle».

Схема практичного заняття

Етапи	Завдання	Уміння критичного мислення	Мета
I – noticing	I II III	класифікація інформації; аналіз та узагальнення; критичне оцінювання інформації; спростування хибної інформації; порівняння інформації	Презентувати граматичний матеріал з метою демонстрації його комунікативних функцій та формальних особливостей.
II – discovering rules, explaining the phenomenon	IV V	аналіз; аргументування; критичне оцінювання інформації	Навчити студентів самостійно формулювати правила та давати аргументовані філологічні пояснення граматичного явища шляхом усвідомлення його характеристик.
III – accommodation and restructuring	VI VII	аналіз та узагальнення; застосування знань на практиці	Удосконалювати навички трансформації та комбінування грама-тичного матеріалу.
IV – experimentation	VIII IX X	аналіз та оцінка інформації; застосування засвоєних знань на практиці	Навчити оперувати комплексами граматичних навичок та свідомо обирати необхідні ГС для реалізації комунікативної мети при перекладі та в мовленні на рівні тексту.

Зазначимо, що заняття орієнтоване на когнітивно-комунікативний підхід до навчання граматики: активізація когнітивно-пізнавальної діяльності та розвиток критичного мислення відбувається в поєднанні з розвитком риторичних умінь та вдосконаленням умінь іншомовного говоріння.

Поетапний розподіл завдань

Етап I.

I. TALKING ABOUT GRAMMAR IN A DIFFERENT WAY.

a) You are asked to create an attractive profile for 'PARTICIPLE' which is competing with Gerund and Infinitive in the 'Discourse Favourite' contest. In designing the profile, follow the pattern:

Grammatical meaning	
Morphological characteristics	
Syntactical characteristics	
Usage in communication	

b) In pairs, discuss your personal impressions of the contestant by giving one descriptive adjective. You can opt for one of the adjectives given below. Explain your choice.

Difficult to understand Sophisticated Primitive Tricky Misleading Useless Challenging Learner-friendly

II. GRAMMAR READING FOR CRITICAL THINKING. *Look at definitions A, B and C below and analyze them in terms of: a) theoretical consistency; b) conceptual accuracy; c) classroom usage. Provide your comments.*

A) The participles are: **present** participle (staying, leaving); **past** participle (stayed, left); **perfect** participles (having left). Present and past participles can be used as adjective. E.g. It was an **embarrassing** situation. He was **embarrassed**. (Dooley, Evans. *Grammarway 4*, 2006);

B) The **non-tensed** forms of the verb ending in -ing (working, trying) and -ed (published) are called the -ing and -ed participles. In irregular verbs, the -ed participles display variant forms (burnt, taught, taken). (Cambridge *Grammar of English*, 2007);

C) The present participle shows that the action being done is continuous. We add -ing to the infinitive of a verb to show its present participle form. To form the continuous tense, 'to be' can be added to an auxiliary verb. For present participles -ing takes the form of the verb; this is the same for irregular verbs too. We can say that almost all verbs with an -ing ending are present participles. (<https://www.aresearchguide.com>);

D) DEBUNKING A GRAMMAR MYTH. Do you find the terms ‘present and past’ participles conceptually accurate? Provide your comments.

III. ENHANCING RHETORIC THROUGH GRAMMAR. Oral contrast-and-comparison presentation: “Verbs vs Verbals / Participle vs Gerund” (h/t).

Eman II.

IV. THEORY QUIZ FOR GRAMMARHOLICS.

A. State the syntactical function of the participle (h/t).

1. Watch that car driven at a full speed. 2. Known in the whole village, the doctor is a reputable professional. 3. We found the safe locked and the papers stolen. 4. The room being practically dark, I could not at first see where the speaker was. 5. She was found waiting for her turn. 6. When do you want the letters typed? 7. The book published 3 years ago is still hitting the sales. 8. Having received the letter, Simon rushed to write a reply. 9. Doing her research, Liz met a lot of interesting people.

B. Identify whether – ing form is gerund, participle I, verb, noun, infinitive or adjective.

1. Your **interruptings** are unbearable!

You know, I owe you a grudge," he said, **interrupting** Jim. But Atilio, without turning around, brushed the **interrupting** hand aside, and went on listening.

2. **Hearing** a loud noise, we ran to the window.

The hearings on the case start on Monday.

3. He ruined his sight by **watching** TV all day.

They might be **watching** an **interesting** TV show now.

4. **Jumping** over the fence, the thief escaped.

The thief escaped by **jumping** over the fence.

Be sensible. You are always **jumping** to conclusions!

V. SCAVENGER HUNTING FOR PARTICIPLES: SPOKEN INTERACTION VS WRITING. Scan the texts for statistics of Participle usage. Fill in the table below. What conclusion can you make based on the statistics?

Text	Participles used	Total number
Text A (113 words)		
Text B (113 words)		

A. Sagging pants – a style popularized in the early 1990s by hip-hop artists – are becoming a criminal offense in a growing number of communities. Starting in Louisiana, an intensifying push by lawmakers has determined that pants worn low enough pose a threat to the public. Sagging began in prison, where oversized uniforms were issued without belts to prevent suicide and their use as weapons. Last week, Atlanta City Council sponsored a law amendment banning “an epidemic of a prison mentality.” A dress code ordinance, proposed in Stratford, Conn., was rejected at a Town Council meeting last Monday, drawing a lot of criticism. Many residents agreed that the town had more pressing issues.

B. OMG, Mum’s gone insane. She’s standing at her bedroom window overlooking the King’s street. No, standing sounds too normal. She’s leaning over the edge, a wild look in her eye. Ans she’s holding my brother Frank’s computer. Any minute, it’ll crash down to the ground. Below us, on the front lawn, Frank is scampering about in his Big Bang Theory T-shirt, clutching his head and gibbering with panic.

‘Mum’. His voice has gone all high-pitched with terror. ‘Mum, that’s my *computer*’

‘I know it’s your computer!’ Mum cries hysterically.

‘Mum, please, can we talk about this?’

‘I’ve tried talking! Mum lashes back. ‘I’ve tried arguing, pleading, reasoning, bribing. ...

I’ve tried everything. EVERYTHING, Frank!’

Eman III.

VI. PARAPHRASING IS THE ENGINE OF RHETORIC.

A. Experiment with the sentence pattern by changing the position of the participle in each sentence. Design as many patterns as you can.

1. All the money **having been spent**, we started looking for work. 2. He could hear the car **coming down** the dirty road. 3. **Having reached** the classroom, she became the object of many questions. 4. The chief constable, **having viewed** the body, had adjourned with the master of the house to the study. 5. And of course Arthur goes simply livid when he hears him **mentioned**. 6. The house, **decorated** with lights, looked beautiful.

B. Combine the sentences in the following paragraph so as to form a connected narrative. Use participles.

An old man was on the point of death. He called his sons to his bedside. He ordered them to break a bundle of arrows. The young men were strong. They could not break the bundle. He took it in his turn. He untied it. He easily

broke each arrow singly. He then turned toward his sons. He said to them, "Mark the effect of union. United like a bundle, you will be invincible. Divided, you will be broken like reeds".

C. Rewrite/combine the following sentences using participles.

1. She saw that all the people were watching her. She could hardly breathe for excitement. 2. I was exhausted through lack of sleep and fell asleep at my desk. 3. Russel and Jane went over to the well and found the animal. I was swimming in six feet of water. 4. The burglars broke the door open. They entered the house. 5. He felt the pain in his leg. The pain was increasing. 6. After Janet had made dinner, she called the children. 7. Peter was abandoned by his parents at an early age and took to stealing. 8. He didn't realize the implication of his words. He went on speaking. 9. They are going to screen "Martin Eden" next year. I think, it may lose its originality. 10. Maggie didn't take part in the competition. She hadn't been invited.

VII. CRITICAL READING FOR PERFECT GRAMMAR.

a) Rewrite each of the following sentences to correct the dangling participles.

1. Flying over the mountain tops, the cattle could be seen.
2. Covered in mustard, I enjoyed the hot dog.
3. Sitting on the park bench, the sun disappeared behind the clouds.
4. Low in the water and loaded with cargo, the sailors thought the tiny ship would sink.
5. Angered by the judge's decision, a chair was thrown across the room by the defendant.
6. Turning the car in the wrong direction, the pedestrian was almost hit by Mary.
7. Making dinner in a hurry, the rice was almost burned by my husband.
8. Writing my paper the night before it was due, my computer crashed and I lost all of my work.
9. Refusing to wear suntan lotion at the beach, my nose was completely burned.
10. Driven by the desire to be the best, a gold medal was won by the Olympic team.

VIII. BOOSTING GRAMMAR COMPETENCE THROUGH TRANSLATION. Translate into English, using participles (if appropriate):

1. Виголосивши свою знамениту промову на конференції, наступного дня Джон проснувся знаменитим. 2. Працюючи юристом у приватній компанії, Стівен здобув повагу як клієнтів, так і колег. 3. Оскільки діти поїхали на канікули, будинок став незвично тихим. 4. Під впливом телебачення і журналів, Лаура стала жертвою моди. 5. Жінка, що сидить за столом у кутку зали – мама Шелтона. 6. Хлопчик, що сидів учора за столом навпроти нас – брат Хіларі. 7. Коли Джейн ввійшла до кімнати, вона побачила, що секретарка копіює документи. 8. Чули, як у сусідній кімнаті грали на фортепіано. 9. Оскільки наближається сезон ураганів, кожної миті можна очікувати погіршення погоди. 10. Мені вже нарешті відремонтували замок.

IX. (HT): Comment on the quote, using the verbals (250 words).

"I am not young enough to know everything." (Oscar Wilde).

X. WRAP-UP.

Today, I've learned.....

Висновки. У статті розглянуто питання сучасної іншомовної підготовки студентів-філологів. Узагальнюючи основні результати щодо рівня загальної мовної грамотності студентів, можна зробити декілька висновків. По-перше, як правило, недостатня увага приділяється формуванню фахових знань та теоретичній підготовці студентів. По-друге, не враховується роль когнітивних процесів у навчанні граматики ІМ, незважаючи на результати досліджень, які доводять, що рівень іншомовної граматичної компетентності безпосередньо залежить від рівня усвідомлення формальних ознак ГС, роботи довільної уваги та вмінь критичного мислення. Тому, плануючи та розробляючи заняття з граматики ІМ на мовних факультетах, важливо розуміти та враховувати когнітивні процеси у навчанні граматики ІМ як необхідної умови мовної та професійної підготовки майбутніх філологів.

Автори проаналізували результати розвідки серед 63-х студентів четвертого року навчання, які продемонстрували, що існуючі прогалини в оволодінні граматичним матеріалом можливо подолати шляхом активізації навчально-пізнавальної діяльності, критичного та латерального мислення студентів. На основі цих даних автори запропонували практичну розробку заняття з граматики англійської мови з теми «Participle» з поетапною презентацією укладених завдань, спрямованих на вдосконалення граматичної компетентності студентів шляхом розвитку критичного мислення.

Література

1. Борисова Н. Когнітивний підхід при засвоєнні студентами англійської граматики/ Н. Борисова // Психолінгвістика. – 2016. – Вип. 20(2). – С. 21-29. / Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_20%28%29_4
2. Воловик А. В. Коммуникативный подход к обучению иностранному языку в методических системах Великобритании и США: сб. науч. тр. / А. В. Воловик // Методика преподавания иностранным языкам в вузе, No 257. – 1985. – С. 14-28.

3. Кавицька Т., Осідак В. Контроль та оцінювання у навчанні граматики англійської мови студентів-філологів // *Ars linguodidacticae: Науковий журнал*, №2 – К.: Лів-принт, 2018. – С. 45-55.
4. 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.; Київ. держ. лінгв. університет та ін. – К.: Британська Рада, 2001. – 245 с.
5. Скляренко Н.К. Контроль степени сформированности грамматических навыков устной речи // *Практические вопросы контроля при обучении иностранным языкам в средней школе: Сб. научн. тр.* – М.: Изд. НИИ школ МП РСФСР, 1985. – С. 69 – 75.
6. Чечевилова О.О. Особливості застосування когнітивно-комунікативного підходу в процесі викладання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах // *Збірник наукових праць*, Вип. 10. – 2012. – С. 172-175.
7. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: уч. пос. / С. Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 1986 – 223 с.
8. Brown, H. *Principles of language learning and teaching*. Vol. 4 / H. Brown. – New York: Addison-Wesley Longman, 2000 – 352 p.
9. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. *Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications*. – 1995. / Retrieved from: www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf
10. Chamot, A. U. *Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education*. – 2005. [Electronic resource] / A. U. Chamot, C. Keatley, C. F. Meloni, M. Gonglewski, A. Bartoszesk // National Capital Language Resource Center / Retrieved from: <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/cover.pdf>
11. Collentine, J. *Cognitive principles and CALL grammar instruction: a mind-centered, input approach*. – V.15 (1-3). – 2013. / Retrieved from: http://jan.ucc.nau.edu/jgc/research/calico/cognitive_call.pdf
12. Cook, V. *Using the first language in the classroom* / *The Canadian Modern language Review*, 57(3). – 2001. – p. 402-423. / Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr/57.3.402>
13. Dooley, J., Evans V. *Grammarway 4 with answers*. Express Publishing, 1999. – 278p.
14. Ellis, R. *Principles of instructed language learning* // *An International Journal of Education Technology and Applied Linguistics*. Vol.33 (2). – 2005. – pp. 209-224.
15. Gao, C.Z. *Second Language Learning and the Teaching of Grammar*. // *Education 2*. – 2001. – pp. 326-336 .
16. Hawkins, E. *Foreign language study and Language awareness*. // *Language awareness*. Vol.8 (3, 4). – 1999. – pp.124-142
17. Heaton, J.B. *Writing English language tests*. – New York: Longman Inc., 1991. – 192 p.
18. Holec, H. *Autonomy and Foreign Language Learning* / H.Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 156p.
19. Hu, R. *Should grammar be taught* // *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 3. – 2012.– pp. 596-604. // Retrieved from: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/03/tpls0203.pdf>
20. Ja'far, F. (2018). *Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms* // *IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR – JHSS)*, Vol. 23, Issue 2, Ver.6. – 2018. – pp. 15-26. // Retrieved from: www.iosrjournals.org
21. Krashen, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Prentice-Hall International, 1987. – 202p. // Retrieved from: www.sdcrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
22. Larsen-Freeman, D. *Teaching Language: From Grammar to Grammmaring*. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 2003. // Retrieved from: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf
23. Little, D. *Learner autonomy and second/foreign language learning*. – 2007. Retrieved from: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.
24. Noonan, E. *Testing ESL students to “Notice” Grammar* / E. Noonan // *The Internet TESL Journal*, Vol. 10 (7). – 2004. // Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
25. Schmidt, R. *Attention, awareness, and individual differences in language learning*. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, *Proceedings of CLaSIC 2010*, National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. – pp. 721-737. // Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
26. Swan, M. *Teaching grammar – does grammar teaching work?* –2006. // Retrieved from: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>
27. Ting, S-h., Mahadhir, M., Chang, S-L. *Grammatical Errors in Spoken English Of University Students in Oral Communication Course*// *GEMA Online™ Journal of Language Studies*. Vol. 10(1). – 2010. // Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/11491394.pdf>
28. Widodo, H. P. *Approaches and procedures for teaching grammar* / H. P. Widodo // *English Teaching Practice and Critique*. – Vol. 5(1). – 2006. – pp. 122–124. // Retrieved from: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>

References

1. Borysova N. *Kohnityvnyi pidkhid pry zasvoienni studentamy anhliiskoi hramatyky*/ N. Borysova // *Psykholinhvistyka*. – 2016. – Vyp. 20(2). – S. 21-29. / Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2016_20%282%29__4
2. Volovik A. V. *Kommunikativnyj podhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v metodicheskikh sistemah Velikobritanii i SShA: sb. nauch. tr.* / A. V. Volovik // *Metodika prepodavaniya inostrannym yazykam v vuze*, No 257. – 1985. – S. 14-28.
3. Kavytska T., Osidak V. *Kontrol ta otsiniuvannia u navchanni hramatyky anhliiskoi movy studentiv-filolohiv* // *Ars linguodidacticae: Naukovyi zhurnal*, #2 – К.: Liv-prynt, 2018. – S. 45-55.
4. *Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt / Kolektyv avt.: S.Yu.Nikolaieva, M.I.Solovei (kerivnyky), Yu.V.Holovach ta in.; Kyiv. derzh. linhv. universytet ta in.* – К.: Brytanska Rada, 2001. – 245 s.

5. Sklyarenko, N.K. Kontrol stepeni sformirovannosti grammaticheskikh navykov ustnoj rechi // Prakticheskie voprosy kontrolya pri obuchenii inostrannym yazykam v srednej shkole: Sb. nauchn. tr. – M.: Izd. NII shkol MP RSFSR, 1985. – S. 69 – 75.
6. Chechevylova O.O. Osoblyvosti zastosuvannya kohnityvno-komunikatyvnoho pidkholu v protsesi vykladannia inozemnoi movy u vyshchyykh tekhnichnykh navchalnykh zakladakh // Zbirnyk naukovykh prats, Vyp. 10. – 2012. – S. 172-175.
7. Shatilov S. F. Metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: uch. poc. / S. F. Shatilov. – M.: Prosveshenie, 1986 – 223 s.
8. Brown, H. Principles of language learning and teaching. Vol. 4 / H. Brown. – New York: Addison-Wesley Longman, 2000 – 352 p.
9. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. Communicative Competence: A pedagogically motivated model with content specifications. – 1995. / Retrieved from: www.zoltandorneyi.co.uk/uploads/1995-celce-mrcia-dorneyi-thurrell-ial.pdf.
10. Chamot, A. U. Developing Autonomy in Language Learners. Learning Strategies Instruction in Higher Education. – 2005. [Electronic resource] / A. U. Chamot, C. Keatley, C. F. Meloni, M. Gonglewski, A. Bartoszesk // National Capital Language Resource Center / Retrieved from: <http://www.nclrc.org/guides/HED/pdfs/cover.pdf>
11. Collentine, J. Cognitive principles and CALL grammar instruction: a mind-centered, input approach. – V.15 (1-3). – 2013. / Retrieved from: http://jan.ucc.nau.edu/jgc/research/calico/cognitive_call.pdf
12. Cook, V. Using the first language in the classroom // The Canadian Modern language Review, 57(3). – 2001. – p. 402-423. / Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr/57.3.402>
13. Dooley, J., Evans V. Grammarway 4 with answers. Express Publishing, 1999. – 278p.
14. Ellis, R. Principles of instructed language learning // An International Journal of Education Technology and Applied Linguistics. Vol.33 (2). – 2005. – pp. 209-224.
15. Gao, C.Z. Second Language Learning and the Teaching of Grammar. // Education 2. – 2001. – pp. 326-336 .
16. Hawkins, E. Foreign language study and Language awareness. // Language awareness. Vol.8 (3, 4). – 1999. – pp.124-142
17. Heaton, J.B. Writing English language tests. – New York: Longman Inc., 1991. – 192 p.
18. Holec, H. Autonomy and Foreign Language Learning / H.Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 156p.
19. Hu, R. Should grammar be taught // Theory and Practice in Language Studies, Vol. 2, No. 3. – 2012.– pp. 596-604. // Retrieved from: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/03/tpls0203.pdf>
20. Ja'far, F. (2018). Teaching Grammar to Promote Critical Thinking in EFL Classrooms // IOSR Journal of Humanities and Social Science (IOSR – JHSS), Vol. 23, Issue 2, Ver.6. – 2018. – pp. 15-26. // Retrieved from: www.iosrjournals.org
21. Krashen, Stephen D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Prentice-Hall International, 1987. – 202p. // Retrieved from: www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
22. Larsen-Freeman, D. Teaching Language: From Grammar to Grammmaring. – Boston, MA: Heinle & Heinle, 2003. // Retrieved from: https://www.uibk.ac.at/anglistik/staff/freeman/course-documents/tesfl_-_teaching_grammar.pdf.
23. Little, D. Learner autonomy and second/foreign language learning. – 2007. Retrieved from: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409>.
24. Noonan, E. Testing ESL students to “Notice” Grammar / E. Noonan // The Internet TESL Journal, Vol. 10 (7). – 2004. // Retrieved from: <http://iteslj.org/Techniques/Noonan-Noticing.html>
25. Schmidt, R. Attention, awareness, and individual differences in language learning. In W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker, Proceedings of CLaSIC 2010, National University of Singapore, Centre for Language Studies, 2010. – pp. 721-737. // Retrieved from: <http://nflrc.hawaii.edu/PDFs/SCHMIDT%20Attention,%20awareness,%20and%20individual%20differences.pdf>
26. Swan, M. Teaching grammar – does grammar teaching work? –2006. // Retrieved from: <http://www.mikeswan.co.uk/elt-applied-linguistics/teaching-grammar.htm>
27. Ting, S-h., Mahadhir, M., Chang, S-L. Grammatical Errors in Spoken English Of University Students in Oral Communication Course// GEMA Online™ Journal of Language Studies. Vol. 10(1). – 2010. // Retrieved from: <https://core.ac.uk/download/pdf/11491394.pdf>
28. Widodo, H. P. Approaches and procedures for teaching grammar / H. P. Widodo // English Teaching Practice and Critique. – Vol. 5(1). – 2006. – pp. 122–124. // Retrieved from: <https://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5n1nar1.pdf>

Стаття надійшла до редакції 22.02.2020 р.