

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет міжнародних відносин і права
Кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації

ДИПЛОМНА РОБОТА
Магістр

Галузь знань _____ 01 Освіта/Педагогіка _____

Спеціальність 014.02 Середня освіта (Мова та література (англійська))

на тему: «Формування іншомовної граматичної компетентності
студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням
ментальних карт»

ДРСОА.016109.01.05

Виконала: студентка 2-го курсу
група СОАм-20-1

І. М. Філіпова

Керівник
канд. пед. наук, доц.

О. О. Лапшина

До захисту допускаю:
Зав. кафедри іншомовної освіти і
міжкультурної комунікації
д-р пед. наук, проф.

_____ 2021 р.

Н. М. Бідюк

АНОТАЦІЯ

Філіпова І. М. Формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт. – Дипломна робота магістра.

Дипломна робота магістра на здобуття кваліфікації магістра за спеціальністю 014.02 – Середня освіта (Мова та література (англійська)). – Хмельницький національний університет, факультет міжнародних відносин і права, кафедра іншомовної освіти і міжкультурної комунікації, наук. кер.: канд. пед. наук, доц. Лапшина О. О. – Хмельницький, 2021.

Загальний обсяг роботи становить 87 сторінок, із них – 75 сторінок основного тексту. Робота містить 2 додатки та 70 джерел посилань.

Ключові слова: іншомовна граматична компетентність, граматичні знання, система вправ, ментальні карти.

Дипломна робота магістра присвячена дослідженню проблеми формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт у період їх адаптації до першого циклу навчання у закладі вищої освіти.

У роботі схарактеризовано сутність та структуру іншомовної граматичної компетентності, особливості етапів навчання граматичного матеріалу на заняттях з іноземної мови; визначено психолого-педагогічні засади формування іншомовної граматичної компетентності; розроблено систему вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт; експериментально перевірено ефективність розробленої системи граматичних вправ на заняттях з іноземної мови.

SUMMARY

Filipova I. M. Developing Foreign-Language Grammatical Competence in Second-Year Students via Mind Maps (on the Example of Conditional Sentences). – Master's thesis.

Thesis for acquiring Master's degree in specialty 014.02 – Secondary Education (Language and Literature (English)). – Khmelnytskyi National University, Faculty of International Relations and Law, Department of Foreign Language Education and Intercultural Communication, scientific supervisor: Doctor of Philosophy (Pedagogics), Assoc. Professor Lapshina O. – Khmelnytskyi, 2021.

The paper consists of 87 pages, the main text comprising 75 pages. The work contains 2 appendices and 70 cited sources.

Keywords: foreign-language grammatical competence, grammatical knowledge, system of exercises, mind maps.

Master's thesis deals with the problem of developing foreign-language grammatical competence in second-year students via mind maps (on the example of conditional sentences) during their adaptation to the first cycle of higher education study.

The thesis describes the essence and structure of foreign-language grammatical competence, as well as the stages of learning grammar in foreign language classes. It determines psycho-pedagogical principles of developing foreign-language grammatical competence. Importantly, the thesis presents the author's system of exercises for developing foreign-language grammatical competence in second-year students via mind maps (on the example of conditional sentences). Consequently, it experimentally verifies the efficiency of the author's system of exercises and highlights its advantages for foreign language learning among second-year students.

Author's signature

The date of the work submission to defence

ЗМІСТ

Вступ.....	7
1 Формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу як наукова проблема	10
1.1 Стан дослідженості проблеми формування іншомовної граматичної компетентності в науковій літератур.....	10
1.2 Психолого-педагогічні засади формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу.....	20
1.3 Характеристика (види) ментальних карт та їхня роль у формуванні іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу на прикладі умовних речень.....	27
1.4 Класифікація (види) вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу	36
2 Методичні засади формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт	42
2.1 Методика формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних	42
2.1.1 Етапи формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу.....	42
2.1.2 Стан розвиненості іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) та наукове обґрунтування її формування з використанням ментальних карт	48
2.1.3 Авторська система вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів	

	6
II курсу.....	54
2.2 Організація та методика проведення експериментальної роботи щодо перевірки авторської системи вправ.....	62
2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	68
Висновки	73
Перелік джерел посилання.....	76
Додаток А Передекспериментальне анкетування студентів.....	86
Додаток Б Післяекспериментальне анкетування студентів.....	87

ВСТУП

Актуальність теми дипломної роботи. Нова соціально-економічна політика потребує модернізації вищої мовної освіти, спрямованої на організацію ефективного навчання іноземних мов з використанням різноманітних методів та засобів навчання, інноваційних освітніх технологій, що створюють сприятливі умови для професійної підготовки студентів мовних спеціальностей, націленої на досягнення нових орієнтирів. Однією з найбільш значимих підстав для оновлення іншомовної освіти в закладі вищої освіти виступає компетентнісний підхід, що акцентує увагу майбутніх вчителів на вмінні використовувати отримані знання у майбутній діяльності вчителя іноземної мови та розвиток у них готовності вирішувати професійні завдання відповідно до власного вибору потенційних методичних систем. Значним аспектом підготовки студентів II курсу є формування іншомовної комунікативної компетентності в нових умовах. Успішний розвиток останньої неможливий без сформованості всіх її базових компонентів, одним із яких є граматична компетентність.

Як показує практичний досвід, багато студентів відчувають певні труднощі при ситуативному використанні граматичних структур і не мають достатньо розвинених навичок і вмінь адекватного вживання граматичних засобів в іншомовній мові, що значно знижує загальний рівень їхньої комунікативної компетентності. Крім того, вони використовують переважно примітивні граматичні структури, ігноруючи застосування різних сполучних елементів мови, які надають висловленню логічності побудови та природності звучання.

Над проблемою формування іншомовної граматичної компетентності працювало чимало вітчизняних та зарубіжних науковців: О. Вовк, С. Еловская, О. Касаткіна, О. Кашуба, І. Мірошник, О. Рябцева, Н. Скляренко, О. Січева, І. Тригуб та багато інших. Питанням мотивації та психолого-педагогічними засадами займалися такі дослідники: Дж. Баум

(J. Baum), Е. Деці (E. Deci), А. Готфрід (A. Gottfried), А. Еловская, И. Ильин. Використання ментальних карт в процесі навчання досліджували наступні науковці: А. Брінкман (A. Brinkmann), Т. Бузан (T. Buzan), С. Небойша (S. Nebojsa), Г. Чжао (G. Zhao), С. Чіо (C. Chiou).

Проблема навчання граматичного аспекту іноземної мови традиційно є одним із пріоритетних завдань у теорії навчання іноземних мов. Тому, тема дипломної роботи «Формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт» є актуальною та має передумови для успішного розвитку.

Об'єктом дослідження є процес формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт.

Предметом дослідження є зміст, етапи та методи формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу.

Мета дослідження полягає у розробці та обґрунтуванні системи вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу та експериментальній перевірці її ефективності.

Досягнення мети дослідження вимагає розв'язання таких завдань:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу в науковій літературі.
2. Охарактеризувати ментальні карти та їхню роль у формуванні іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу на прикладі умовних речень.
3. Проаналізувати етапи формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу.
4. Розробити авторську систему вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу та експериментально перевірити її ефективність.

Методи дослідження. Розв'язання окреслених завдань дослідження зумовило використання таких методів: *теоретичних* – аналіз та синтез, які використовувались для виокремлення окремих елементів формування граматичної компетентності та роботи з теоретичним матеріалом загалом, порівняння для визначення рівня володіння граматичною компетентністю студентів II курсу та після експерименту, теоретичне узагальнення для формулювання висновків; *емпіричних* – спостереження за процесом розвитку граматичної компетентності студентів II курсу, анкетування студентів з метою визначення їх ставлення до різних методів навчання граматики, експеримент, що допоміг перевірити достовірність припущень щодо ефективності використання системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу, кількісна обробка результатів дослідження.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й експериментальній перевірці авторської системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу за допомогою ментальних карт (на прикладі умовних речень) та можливостях її подальшого використання в освітньому процесі, зокрема під час практичних занять з граматики англійської мови.

Публікації. Найвагоміші результати дослідження обговорено та опубліковано у збірнику матеріалів II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції «Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації» (Тернопіль, 2021р.).

Структура роботи. Магістерська дипломна робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (70 найменувань з них 29 іноземними мовами) та 2 додатків. Повний обсяг тексту складає 87 сторінки, основний зміст викладено на 75 сторінках.

1 ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІІ КУРСУ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

1.1 Стан дослідженості проблеми формування іншомовної граматичної компетентності в науковій літературі

Набуття спеціалістами в галузі мовознавства обізнаності про мовні явища, категорії і процеси передбачає ґрунтовний процес освоєння знань.

Фундаментом формування мовної здатності і готовності до іншомовної комунікації виступає грамати́ка, тому фахівці з лінгвістики та лінгводидактики продовжують вивчення наукових підходів та результативних прийомів навчання граматичним явищам іноземної мови вивчають їх природу і аналізують психологічні, психолінгвістичні основи освоєння граматичної системи нерідної мови.

Поняття компетенція вперше було введено у 1965 р. М. Хомським, він розмежував поняття компетенція (знання про мову) та використання мови (у конкретних ситуаціях), пізніше замінивши використання мови терміном на мовну компетентність. Д. Хаймс дав ширше визначення поняття «комунікативна компетентність», ніж це зробив Хомський. Він вважав, що КК є «одним з аспектів людської компетентності, які забезпечують отримання і переробку інформації». Д. Хаймс наголошував, що «є правила використання мови, без яких граматичні правила марні», таким чином виникає необхідність не лише володіти грамати́кою виучуваної мови, а й усвідомлювати межі сказаного [54].

У 80-ті роки питаннями формування і розвитку комунікативної компетентності займалися такі дослідники: Д. Браун, Л. Бахман, М. Кеналь і М. Свейн, С. Савиньон і інші.

М. Кеналь і М. Свейн в структурному відношенні виділили 3 компонента комунікативної компетентності: граматичний, соціолінгвістичний, стратегічний. Багато інших дослідників включали граматичний компонент у склад комунікативної компетентності, але у

методичній літературі вчені неоднозначно підходять до терміну граматична компетентність [46].

Вітчизняні науковці визначають цей термін наступним чином. Згідно з Н. К. Складенко граматична компетентність це – «здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших. Ця компетентність базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості» [31].

Визначальними особливостями граматичної компетентності є здатність розуміти й виражати значення, продукуючи і розпізнаючи правильно оформлені фрази і речення, що є протилежним заучуванню, та відтворення їх як стійких формул [19].

Граматична компетентність – правильність вживання граматичних форм англійської мови відповідно із законами та нормами граматики. Граматична компетентність – це знання граматичних засобів мови і здатність їх використовувати. Це здатність розуміти і висловлювати смисл (значення), породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати та відтворювати їх як готові формули [19].

Під мовною граматичною компетентністю розуміють здатність розуміти і виражати певний смисл, оформлюючи його у формі висловлювань, побудованих за правилами певної мови; здатність розуміти й виражати смисл мовлення та породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами [21].

О. Вовк вказує, що граматична компетентність забезпечує системне знання лексичного, морфологічного, синтаксичного, фонетичного та орфографічного аспектів мови для побудови осмислених і зв'язних висловлювань; володіння граматичними поняттями, а також засобами вираження граматичних категорій, навички і вміння адекватно використовувати граматичні явища в мовленнєвій діяльності в різноманітних

ситуаціях спілкування для розв'язання мовленнєво-розумових проблем і завдань [4].

Н. К. Складенко аналізує граматичну компетентність як здатність людини виробляти правильні усні та письмові висловлювання відповідно до граматичних правил та розуміти граматичні структури, що використовуються в мовленні іншими. Ці процеси виробництва та розуміння ґрунтуються на складній та динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та обізнаності. Ось чому вчений розглядає граматичні навички, граматичні знання та граматичну обізнаність як основні складові граматичної компетентності [31].

Відповідно до іншої точки зору, С. В. Єловскої, граматична компетентність - це здатність виробляти правильні в мовному відношенні пропозиції і висловлювання в необмеженій кількості [9].

За визначенням М. Канейла і М. Свейна, граматична компетентність включає знання лексичних одиниць і правил морфології, синтаксису, семантику пропозиції і фонології [46].

І.Р. Максимова і Р.П. Мильруд підкреслюють, що важливі не тільки теоретичні знання (правила), але і мовні навички, необхідні і достатні студентам для побудови правильних пропозицій, розуміння зверненої до них усного та писемного мовлення, моніторингу граматичних помилок, суджень про правильність і неправильність мовних форм, виконання тестових завдань [22].

Іноземні науковці трактують це визначення так, згідно з думкою Скотта Торнбері граматична компетентність є не що інше як рівень освоєння людиною основного коду мови, тобто його граматичними правилами, словотвором, структурою пропозицій, словником [67].

Згідно з Нассаї та Фотос, граматична компетентність – це знання носіями форм та значень, які існують у граматиці, та теоретичні знання про те, як ними користуватися. Цей тип знань знайшов відображення в граматичних правилах. Іншими словами, компетентність – у голові. Завдання на основі речень зазвичай розвивають граматичну компетентність [58].

Так само Ейзенманн та Саммер стверджують, що фокус граматичної компетентності давно вважається необхідною частиною навчання мови; він навіть до сьогодні часто вважався недостатньою умовою для успішного вивчення мови. Під час формального навчання граматиці зміст класу типово організовується переважно на основі аналізу мовних форм, а не мовних функцій та реального спілкування. Мову часто поділяють на частини та навчають ізольовано [49, 62].

Однак Ларсен-Фрімен пояснює, що граматична компетентність має інший вихідний пункт, ніж формальна граматика, і основна увага зосереджена переважно на соціальних взаємодіях, спілкуванні та чому деякі форми є більш доречними, ніж інші. Деякі кажуть, що мова не вважається набором правил, оскільки мова, яка використовується, важлива. Це є дещо проблематичним, оскільки граматики пов'язана з правилами та структурою мови. Не можна стверджувати, що граматики є суто функціональною, хоча вона має функції, і ці функції є надзвичайно важливими [55].

Крім того, Ур визначає граматичну компетентність як усе, що від студентів просять зробити, що дає чіткий результат, а функція завдання полягає в тому, щоб просто активізувати студентів таким чином, щоб змусити їх співпрацювати з матеріалом, який буде вивчатися у цікавий і складний спосіб. Інші терміни, що використовуються стосовно граматичних завдань, – це вправи та діяльність. Термін вправа часто позначає звичайну процедуру підручника, яка зосереджується на правильних формах і може бути виконана правильно без особливого розуміння та сенсу [69].

Нарешті, Елліс пояснює граматичну компетентність стосовно неявних та явних знань. Елліс розрізняє два почуття граматичної складності: 1) труднощі, які мають студенти у розумінні аграматичної ознаки, і 2) труднощі, які мають студенти при інтерналізації граматичної ознаки, так що студенти вміють точно використовувати його у спілкуванні. Елліс далі стверджує, що перше почуття граматичних труднощів відноситься до явного знання, тоді як друге - до неявного знання [50].

Отже, граматична компетентність складається з кількох компонентів. О. М. Рябцева висуває наступну класифікацію: а) обізнаність у граматичних правилах, які трансформують лексичні одиниці в осмислене мовленнєве формулювання; б) здатність і навички користування граматичними засобами і адекватне застосування граматичних явищ за різних обставин спілкування для розв'язання комунікативних завдань; в) вміння розуміти і висловлювати певний зміст, викладаючи його в вигляді мовних виразів в усній і письмовій формах, сформованих за правилами даної мови. Таким чином, у складі граматичної компетентності ми також будемо виокремлювати граматичні знання, граматичні навички й граматичну усвідомленість [30].

При дослідженні іншомовної граматичної компетентності ми беремо за основу компонентний склад компетентності, запропонований І. А. Зимнею, та виділяємо у складі іншомовної граматичної компетентності наступні елементи:

- 1) готовність до прояву компетентності (мотиваційний аспект);
- 2) володіння знанням змісту компетентності (когнітивний аспект);
- 3) досвід прояву компетентності у різних ситуаціях (поведінковий аспект);
- 4) відношення до змісту компетентності та до об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект);
- 5) емоційно-вольову регуляцію процесу та результату прояву компетентності (емоційний аспект) [10].

Акцентуємо увагу на формуванні цього компонента комунікативної компетентності. Розглядаючи іноземну мову як цілісну систему, можна стверджувати, що граматику є найважливішим структурним елементом. Неможливо сформувати відмінні комунікативні навички без систематичного заняття граматикую. Регулярне виконання численних тренувальних вправ – найефективніший спосіб формування стійких граматичних навичок. Виконання вправ розділів «Лексика», «Говоріння», «Лист» розвиває та

вдосконалює навички усного та писемного мовлення, формує граматичні навички.

Ключовим складником граматичної компетентності є граматичні знання. Розглядаючи граматичні знання як складник граматичної компетентності, Н. Склярєнко підкреслює закономірність двох видів граматики: лінгвістичної (аналітичну, формальну) граматики, яка висуває наукову лінгвістичну характеристику системи правил певної мови, і педагогічної (навчальної) граматики, яка складається з сукупності правил лінгвістичної граматики, змінених і адаптованих для навчання мови.

Досліджуючи своєрідність педагогічної граматики, Н. Склярєнко зазначає, що вона є зіставною, адже спирається на важливість рідної мови. Матеріал, що вивчається, формується за методичними принципами нормативності, вживаності, доречності за різних обставин спілкування та систематизується циклічно й концентрично (а не системно-лінійно, як у лінгвістичній граматиці), у ході чого визначаються періоди систематизації та повторення.

Основним завданням використання педагогічної граматики є поступова трансформація уміння використовувати граматично точні зразки мовлення в комунікативних завданнях без свідомого сприйняття здатності особи розуміти імпліцитну обізнаність будови мови, тобто інтуїтивну граматику [31, 32].

Грамматична навичка є наступним компонентом граматичної компетентності. Вона сприймається як автоматизована мовленнєва діяльність, яке гарантує правильне (безпомилкове) використання граматичної форми в мовленнєвому акті. Грамматична навичка включає в себе морфологічні навички. До них можемо віднести правильне використання в мовленнєвому акті граматичних явищ на морфологічному рівні, зміст синтаксичної навички полягає у вірному розміщенні слів у реченнях усіх типів, графічні навички заключають в правильному використанні букв на письмі, до орфографічних навичок належить зразке письмо [31].

Дослідивши науково-методичну літературу, можемо стверджувати, що граматичні навички, можуть бути продуктивними й рецептивними.

Рівень розвитку репродуктивної граматичної навички є основним положенням усвідомлення усної та письмової власної мовної діяльності, водночас рівень розвитку рецептивної граматичної навички є основним положенням усвідомлення сприймання мовлення на слух або письмового мовлення інших людей [17].

Перше завдання у формуванні репродуктивної граматичної навички окреслює виділення правильного граматичного явища для розв'язання комунікативних завдань, в той час як перцепція звукового або графічного образу граматичної структури є першим завданням у формуванні рецептивної граматичної навички.

На достатньому рівні розвитку рецептивної граматичної навички, разом із перцепцією відбувається і розрізнювання граматичних форм і їх зв'язок з певним значенням [20].

Граматична усвідомленість є третім складником граматичної компетентності, її характеризують як здатність людини осмислювати хід розвитку граматичної компетентності, усвідомлювати та розрізняти граматичні структури під час усної або письмової мовленнєвої діяльності, розпізнавати їхні відмінності та зв'язок у їхньому формуванні та застосуванні [20].

Підкреслюємо, що виділені й представлені компоненти іншомовної граматичної компетентності розвиваються водночас як цілісна система, на чому наголошують дослідники цього явища, зокрема Н. Скляренко [31]. Отже, ми розглядаємо граматичну компетентність у нашому дослідженні як вагомий компонент іншомовної комунікативної компетентності і окреслюємо її як здатність особи до правильної усної та письмової власної мовної діяльності та усвідомлення мовлення на слух або письмового мовлення інших людей, яка опирається на важке і динамічне взаємопоєднання відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості.

Практичний досвід у роботі із студентами виявляє наявність певних труднощів використання в мовленнєвому акті граматичних явищ, також наявність недосконалого вміння використовувати види граматичних явищ. Наступна проблема, з якою зіштовхуються студенти, це володіння спрощеними граматичними структурами, без використання складних сполучних компонентів мовлення, які підкреслюють його безпосередність та органічність і показують високий рівень знань. Формулювання особистих думок студентів з великим обсягом знань викликають неабиякі складності завдяки недостатньому використанню мовленнєвої діяльності на парах.

Певні чинники повинні бути розглянуті для подолання згаданих вище труднощів у процесі формування іншомовної граматичної компетентності. В. Хуфайзен у своєму дослідженні розглядає наступні чинники: внутрішні, зовнішні та лінгвістичні, які допоможуть зменшити складність навчання іноземної мови у процесі формування граматичної компетентності.

Ключовою вимогою у проведенні мовознавчих досліджень виступає взаємозв'язок внутрішніх і зовнішніх чинників у ході формування мовознавчих цілей. Зміна внутрішніх чинників має вплив на зовнішні чинники, тому що між ними існує взаємодія, вони є невіддільними один від одного.

Особисті психологічні риси студентів корелюються з внутрішніми чинниками, до них належать: біологічний вік, стать, мотиваційна арена, внутрішня позиція особистості, реакція на рівнозначність особистості, процес виникнення «Я» та домінуючий спосіб мислення.

Стратегії пізнавальної діяльності та вправність студентів у використанні мови як об'єкта мислення мають безпосередній вплив на навчання граматики іноземної мови. Відповідно до дослідження В. Хуфайзен в процесі опанування іноземної мови досвід засвоєння рідної мови та отримані педагогічні стратегії відіграють ключову роль. Окрім цього, дані стратегії потрібно впроваджувати до автоматизації їх використання студентами, а практичні вміння потрібно розширювати [53]. До того ж,

відношення студентів до навчання та їхню внутрішню мотивацію не доцільно залишати поза увагою в процесі опанування іноземної мови.

Соціальне середовище вивчення іноземної мови, а також частка та рівень лінгвістичного матеріалу опрацьованого студентами в процесі формування іншомовної граматичної компетентності відносяться до зовнішніх чинників.

У соціальному середовищі, як в одному із зовнішніх чинників, ми виділяємо наступні умови: групу людей, які використовують дану мову, її соціальну організацію, вікову розбіжність носіїв мови, відмінність у становищі в системі соціальних зв'язків, ступені розвитку культури та освіти, місці проживання, окрім цього важливою умовою є мовленнєва поведінка студентів за різних обставин спілкування для розв'язання комунікативних завдань.

В умовах соціального середовища можна визначити наступні аспекти: кожна група суспільства відрізняється рівнем освіти, а також рівнем мовної компетентності, що можна пояснити системою соціально-мовних потреб для різних груп.

Своєрідність іноземної мови пов'язана з лінгвістичними факторами. Систематизація та класифікація схожих та відмінних рис іноземної та рідної мови характеризується відповідним підбором навчального матеріалу, крім цього прийомами його опанування, також представляє собою важливу роль в процесі навчання граматики іноземної мови [56].

Виникає необхідність врахування у процесі формування іншомовної граматичної компетентності наступних лінгвістичних чинників: 1) закон відділення труднощів та положення щодо подачі матеріалу від елементарного до проблематичного; 2) потреба вивчати спочатку граматичні явища без яких мовна комунікація буде неможлива (усне мовлення, читання, письмо, аудіювання) у рамках тематично-календарного планування; 3) задовільний словниковий запас, який допоможе розвинути автоматизм [6].

У разі неможливості практичного використання граматичного явища в комунікативних зразках мовлення або недостатності кількості прикладів на зазначеному етапі навчання через недостатній словниковий запас, то засвоєння цього явища потрібно відкласти, інакше існує загроза перетворити активний процес навчання в теоретичний, без змоги практикуватися у мовленнєвій діяльності з використанням граматичних явищ.

Результат процесу пояснення студентам як практично володіти граматику в комунікативних ситуаціях, іншими словами опанування граматичними навичками є ключовою ціллю в навчанні граматики.

Застосування комунікативного підходу у вивченні граматики, який збільшує мотивацію, збагачує функціональність мовлення, додає логічність та органічність мовлення студентів, є основним лінгвістичним чинником формування іншомовної граматичної компетентності.

В навчанні іноземної мови при використанні комунікативного підходу методика навчання граматичного аспекту опирається на такі принципи: «принцип ситуативності, функціональності, мовленнєвої та мисленнєвої активності, новизни, індивідуальності» [1].

Наступні дидактичні фактори слугують основою для формування належного рівня іншомовної граматичної компетентності: спонукання студентів до процесу засвоєння знань; використання засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів; надання методичних матеріалів з потрібною інформацією, яка допоможе у формуванні комунікативної компетентності; формування когнітивної діяльності студентів; розвиток придатних умов для комунікативної ситуації у групі; імітація в освітньому процесі комунікативних ситуацій [18].

Формуючи граматичну компетентність слід зважати на наступні чинники: внутрішні, зовнішні та лінгвістичні. Ключовим компонентом навчання є сформованість граматичної компетентності студентів у фаховій підготовці вчителів англійської мови. Для застосування набутих знань і навичок в процесі мовлення студенти повинні досягнути належного рівня

самостійного продукування граматичних явищ після завершення навчання у закладі вищої освіти (далі ЗВО). Таким чином, практична мета навчання іноземної мови у ЗВО передбачає засвоєння граматичних знань, навичок та граматичної усвідомленості.

1.2 Психолого-педагогічні засади формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу

Існує закономірність, що молодші курси є ключовим етапом навчання, адже в цей період проходять найбільші зміни у пізнавальному та індивідуально-психологічному сприйнятті студентів, відсоток початкових змін переважає відсоток трансформацій на кінцевих курсах навчання у ЗВО. Необхідність підпорядкуванню новим і незвичним вимогам для студентів визначають вищезгадані зміни. Специфіка навчання у ЗВО відрізняється від освітнього процесу школи великою кількістю аспектів.

Саме тому не всіма знаннями, отриманими у школі, можна скористатись в освітньому процесі, деякі з них вимагають розширення та внесення змін [3].

Ефективність пристосування студентів другого курсу ЗВО до процесу навчання підпорядковується викладацькому підходу до навчання, заохочення творчих нахилів студентів, підвищення рівня їх мотивації, розвитку індивідуальних особливостей студентів.

Ціннісні орієнтації та інтереси студентів концентруються переважно на навчанні, або споріднені з ним, чим характеризується процес пристосування студентів. Необхідно підкреслити, що процес пристосування студентів на початкових курсах відрізняється: нещодавній абітурієнт приєднується до колективних форм студентського життя, пасивне прийняття існуючого порядку є рисою притаманною студентам-першокурсникам, а також відсутність розуміння своєї ролі у цьому середовищі.

Процес отримання знань на другому курсі є найінтенсивнішим навчанням. Студенти здобувають академічний фундамент, закріплюється їх

відбір цінностей та модель поведінки. Пристосування до соціально-побутових умов в суспільстві на даному етапі закінчено. Темп та рівень адаптації студентів є відмінними і підпорядковуються наступним чинникам: зовнішні та внутрішні, які позначаються на пристосування. До зовнішніх чинників прийнято відносити: соціальне положення; ставлення студентів один до одного; відношення студентів до викладачів та навпаки. Внутрішні фактори, які позначаються на адаптації, поділяються на наступні: мотивація активностей; самостійну ініціативність спрямовану на пізнання; індивідуальні особливості студента. Для оптимізації процесу адаптації до подальшого навчання за обраною спеціальністю під час навчально-виховного процесу студентів молодших курсів необхідно сформулювати психолого-педагогічні засади [25].

Психолого-педагогічні засади – це поєднання внутрішніх і зовнішніх чинників, впливають на хід і результат таких дій, як розвиток і навчання особистості студентів [8]. У даній роботі ми хотіли б докладніше зупинитися на переліку психолого-педагогічні засади, що сприяють ефективності процесу формування граматичних навичок мовлення студентів. Таких умов пропонується шість. Розглянемо кожне з виділених умов докладно. Першою психолого-педагогічною засадою виступає баланс теоретичної складової і практичної значущості. Дотримання балансу теоретичної складової і практичної значущості в рамках формування граматичної компетентності є одним з головних умов успішності досягнення освітніх задач. Таким чином, студент одержить не тільки цінні знання за певним предмету (в нашому випадку, з англійської мови), а й зможе успішно їх застосовувати в ході подальшого навчання у вузі, вибудовуючи план своєї діяльності і володіючи ефективними способами досягнення результатів, а також у подальшій професійній діяльності. Отже, формування граматичних навичок студентів, при дотриманні балансу теоретичної складової і практичної значущості, робить процес вивчення граматики зокрема, а також іноземного мови в цілому більш значущим для майбутнього студентів мовних вузів [7].

Другою психолого-педагогічною засадою є облік мотивації студентів при формуванні граматичних навичок студентів. Педагоги і психологи давно визнали важливість мотивації (від грец. *movea* - «рух») в процесі навчання. Вчені визначають мотивацію як: а) постійний процес [52]; б) внутрішнє прагнення [43]; в) необхідну складову навчання [57]. Хоча цей список визначень подає собою певне розмаїття, він не є всеосяжним, оскільки постійно створюються нові і переглядаються наявні визначення даного поняття. З педагогічної точки зору являє особливу цінність визначення мотивації, дане І.П. Подласовим як «загальна назва для процесів, методів і засобів спонукання учнів до продуктивної пізнавальної діяльності, активного освоєння змісту освіти» [29]. Різні підходи до мотивації зосереджуються на когнітивній поведінці (такій як контроль і використання стратегії), непізнавальних аспектах (таких як сприйняття, вірування і відносини) або на обох з них. Наприклад, А. Готтфрід визначає академічну мотивацію як задоволення від навчання, що характеризується напрямком підготовки, цікавістю, постійністю, придбанням нових знань, навичок і умінь зі збільшенням кількості і складності завдань [51]. З іншого боку, Д. Тернер вважає, що мотивація синонімічна з пізнавальним залученням, яке він визначає як «добровільне використання саморегулюючих стратегій навчання високого рівня, таких як увага, зв'язок, планування і контролю» [68].

Дослідники часто протиставляють внутрішню мотивацію, яка стимулює і підтримує діяльність через спонтанне задоволення вільним дією, і зовнішню, керовану через зусилля ззовні [48]. Вчені відзначають, що чим більше мотивація регулюється ззовні, тим менше інтересу і зусиль виявляють студенти, і тим більше студентів, швидше за все, будуть звинувачувати інших в негативних наслідках своїх дій [13]. Таким чином, посилення зовнішньої мотивації призведе до більш активного і постійного залучення студентів до процесу навчання. З огляду на це твердження, створення середовища навчання, яке сприяє покращенню зовнішніх чинників, може одним способом підтримати позитивні академічні результати.

Ставлення мотивації і мотиву видно з визначення мотивації, даного Є.П. Ільїним, з якого випливає, що мотивація є динамічним процесом, в ході якого формується основа для дії, мотиву [14]. При цьому людина зазвичай рухається сукупністю мотивів з більш домінуючою роллю одного з них, виходячи з ситуації згідно психологічному принципу розвитку, в ході формування граматичної компетентності мотиви, що є рушійними силами будь-якої діяльності людини, супроводжують кожний етап процесу навчання: від бажання дізнатися щось нове для себе до вирішення проблемних ситуацій, виникнення яких можливе при комунікації [37].

Третьою психолого-педагогічною засадою є володіння студентами іноземною мовою на рівні Upper-Intermediate. Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти на рівні Upper-Intermediate студент:

- Висловлюватимете свою думку зрозуміло, деталізовано описувати події, розвивати і підтверджувати свою точку зору прикладами.
- Спілкуватиметься з досить високим рівнем спонтанності навіть з носіями мови.
- Розумітиме повністю мовлення носіїв мови та бути здатним реагувати у всіх типових ситуаціях.
- Зможете читати з майже повним розумінням тематичні статті та звіти, художні тексти неадаптованою англійською мовою.
- Сприйматимете відносно вільно довгі тексти на слух стандартною англійською, наприклад, радіопередачі, інтерв'ю.
- Писатиме детальні та доступні для розуміння тексти на широкий діапазон тем.
- Писатиме твори та статті на різні теми.
- Буде ознайомлений зі стилями письма (формальний та неформальний).

Обмеженість мовних навичок студентів може послужити одним з визначальних чинників, прямо або побічно впливають на їх академічну

успішність. Таким чином, рівень володіння іноземної мови може бути ключовим фактором їх академічного успіху [36].

Четверта психолого-педагогічна засада полягає у сформованості у студентів інформаційно-комунікативної компетентності. Сучасний світ швидко розвивається, тому для нього все характернішим стає технологічний зв'язок, яка перетворила його в велике глобальне співтовариство, пов'язане з охопленням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які постійно розростаються.

Темпи розвитку сучасних технологій кидають певний виклик як для студентів, так і для викладачів. Глобальна інформатизація суспільства, а також інтенсифікація цього процесу відзначені в усіх значущих документах соціально-економічного розвитку України. Системні проблеми освіти часто пов'язані з відставанням впровадження і грамотного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Переоцінити важливість технології в життя людей неможливо, тому передбачається, що технологічна грамотність скоро стане функціональною вимогою для трудової діяльності, соціальної, і, можливо, навіть в особистому житті. З соціально-економічних причин студенти повинні володіти розвиненою інформаційно-комунікаційною компетентністю, щоб жити успішно в суспільстві, заснованому на знаннях.

П'ятою психолого-педагогічною засадою виступає сформованість у викладача інформаційно-комунікативної компетентності.

У той час як багато викладачів справедливо вважають, що деякі онлайн-технології можуть поліпшити результати процесу навчання, взаємодія студентів з викладачами та іншими однолітками, навички і загальну задоволеність курсом, мало хто використовує їх на заняттях і у позаурочній діяльності [2, 42]. Причиною цього може бути технологічна незрілість, відсутність відкритості по відношенню до нових ідей, інтелектуальному і академічному догматизму і т. д. По відношенню до першої причини слід зазначити той факт, що будь-яке нововведення вимагає

певної адаптації. Рішення індивідуума прийняти і використовувати нову технологію пов'язано з наявними у нього знаннями і навичками, що дозволяють правильно використовувати дану технологію. Викладачі є життєво важливою ланкою в системі освіти, і для того щоб освіта дійсно відповідала потребам ХХІ століття, вони повинні відігравати провідну роль в використанні інформаційно-комунікаційних технологій в процесі викладання і навчання. На глобальному рівні ЮНЕСКО розробила систему компетентності викладачів, яка була введена в дію в 2008 року з метою допомоги розробникам в галузі освіти і навчальних програм визначити навички педагогів, необхідні для використання інформаційно-комунікаційних технологій в сфері освіти. Система професійних якостей викладачів у сфері ІКТ ЮНЕСКО носить загальний рекомендаційний характер, оскільки вона служить міжнародним орієнтиром, що визначає професійні якості, необхідні для ефективного викладання ІКТ. Підкреслюється той факт, що, крім наявності компетентності у сфері ІКТ, викладачі також повинні використовувати свої вміння і знання в цілях допомоги студентам у спільній роботі, вирішенні проблем і творчому підході до використання ІКТ. Таким чином, розглядаються наступні аспекти діяльності педагога: розуміння ролі ІКТ в галузі освіти, складання навчальної програми і системи оцінювання, викладання, організація і управління професійного навчання. Дана система є ієрархічною і передбачає три етапи розвитку компетентності викладача в сфері ІКТ: технологічну грамотність, поглиблення знань і створення знань.

Шоста психолого-педагогічна засада – це визначення засобів навчання. До засобів навчання можна віднести варіативні матеріальні об'єкти, які сприяють організації викладачем продуктивного процесу засвоєння іноземної мови, а студентам допомагають вдало навчатися.

Ефективність засобів навчання забезпечується подальшими вимогами, до них належать:

- мати матеріальний вигляд та реалізувати своє ключове завдання, яке полягає у забезпеченні реалізації діяльності викладача та здобувачів освіти в освітньому процесі вивчення іноземної мови.
- допомагати успішно вживати заходів для досягнення цілей в освітньому процесі;
- становити знаряддя втілення методів і прийомів, які використовуються в освітньому процесі, і гарантувати керування діяльностями викладача і студента;
- бути актуальним відповідно до новітніх здобутків у методиці навчання іноземних мов і втілювати сучасні технології навчання іноземної мови [20].

Сукупність засобів навчання мови розроблені як для викладача, так і для студента. До сукупності засобів навчання іноземної мови викладача належать такі предмети: вимоги до обов'язкових результатів здобувачів освіти; освітні програми з іноземної мови; підручник або посібник; збірник вправ; набір аудіо/відео, малюнків, таблиць, презентацій.

Ключовим компонентом у сукупності засобів навчання викладача розглядається підручник. Він допомагає педагогу продуктивно налаштувати процес навчання та застосувати усі елементи навчально методичних матеріалів. Наступні засоби навчання входять до необхідних засобів для студента: друкований або електронний посібник або підручник; словники; аудіозаписи, фільми, презентації, комп'ютерні програми.

Важливим моментом в процесі обрання засобів навчання є вибір підручника або посібника з іноземної мови, слід брати до уваги рівень мовної та мовленнєвої компетентності студентів, зміни та вимоги сьогодення, вимоги чинної програми. Оскільки підручник є ключовим засобом навчання, варто наголосити на тому, що рівень підручника підпорядковується рівню підготовленості автора.

Таким чином, розглянемо формулювання поняття підручник згідно з методичних рекомендацій щодо структури, змісту та обсягів підручників і

навчальних посібників для ЗВО: Підручник – навчальне видання, що містить систематизоване викладення навчальної дисципліни, відповідає програмі дисципліни та офіційно затверджене як такий вид видання. Навчальний посібник - навчальне видання, що частково або повністю замінює або доповнює підручник та офіційно затверджене як такий вид видання».

У часи швидкого прогресу комп'ютерних технологій та інформатизації навчання необхідно зауважити, що студенти охочіше використовуватимуть електронний підручник та його аудіо/відео компоненти.

Отже, у процесі дослідження ми виявили, що психолого-педагогічними засадами формування граматичної компетентності є баланс теоретичної складової і практичної значущості; граматична навичка; володіння студентами іноземною мовою на високому рівні; сформованість у студентів інформаційно-комунікативної компетентності; сформованість у викладача інформаційно-комунікативної компетентності; наявність засобів навчання.

1.3 Характеристика (види) ментальних карт та їхня роль у формуванні іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу на прикладі умовних речень

Відповідно до досліджень Свелера за теорією пізнавального навантаження існує декілька типів пам'яті.

Відомості про оточення систематизує короткотривала оперативна пам'ять. Оперативною називають пам'ять, час зберігання інформації, у якій розраховано лише на рішення конкретного завдання і визначається особливостями самої задачі. Так як короткотривала пам'ять є обмеженою виникає необхідність переносу інформації у довготривалу пам'ять. Довготривалу пам'ять можна визначити як пам'ять, розраховану не лише на тривалий термін зберігання інформації, а й на багаторазове повторне звернення та використання відповідної інформації без її втрати [11].

Короткочасна та довготривала пам'ять пов'язані один з одним: спочатку діє короткочасна пам'ять, потім поступово виникає довготривала.

Таке двоступінчасте запам'ятовування має велике біологічне значення. Воно дає змогу відокремити життєво значущі відомості від маси випадкових. Справжні сигнали важливої події обов'язково повторюються, випадковий зв'язок між подіями не повторюватиметься і тому не перейде у довготривалу пам'ять.

Різниця між довготривалою та короткочасною пам'яттю полягає не лише у тимчасовому періоді зберігання даних, але й у способі їх обробки. Отже, короткочасна пам'ять є механічним відбитком, а довготривала пам'ять передбачає найскладнішу обробку даних, що гарантує оптимальне, і навіть економічне зберігання інформації.

На цих міркуваннях базуються ключові рекомендації щодо формування навчальних матеріалів.

Науковець Г. Саммер показує значущість та розрізняє кілька видів робочого навантаження у своїх роботах: когнітивне, розумове (або ментальне); інформаційне; емоційне, які засновуються на неоднорідних теоретичних тезах.

Г. Саммером було охарактеризовано розбіжність між стресом, напруженістю і робочим навантаженням під час активного процесу навчання.

Вчені виділяють кілька типів когнітивного навантаження і поєднують їх із типами пам'яті, на які вони позначаються. Переважно розрізняють внутрішнє і зовнішнє пізнавальне навантаження. Зовнішнє, зі свого боку, класифікують на стороннє і релевантне. Внутрішнє пізнавальне навантаження характеризується рівнем складності виучуваного матеріалу в освітньому процесі. Це корелюється сукупністю одиниць, які об'єднані в схему та повинні опрацьовуватись синхронно. Прийнято вважати, що з додаванням цих одиниць відбуватиметься зростання рівня внутрішнього когнітивного навантаження. Це підпорядковується й рівню початкової обізнаності студента. Зовнішні чинники відносяться до зовнішнього

пізнавального навантаження. Зайве збільшення навантаження спричиняють непродуктивні навчальні матеріали. До прикладу, повідомлення у вигляді аудіо зумовлюють менше зовнішнє навантаження, чим повідомлення у вигляді тексту. Визнано, що словесний друкований матеріал спершу усвідомлюється як картинка, а потім розпочинається процес розпізнавання і розуміння. За обставин, коли студент бачить текст і картинку, його оптична перцепція розділяється між двома зображеннями. Відомо, що краще візуально аналізувати картинку слухати текст у вигляді аудіо.

Релевантне пізнавальне навантаження визначає рівень старань, потрібних для опрацювання, внутрішньої організації, об'єднання і створення схеми даних. Воно час від часу відноситься до заохочення та вподобань. У підсумку спостережень, Свеллер підкреслює незмінність внутрішнього пізнавального навантаження. Автори електронних підручників та посібників можуть збільшувати або зменшувати зовнішнє і релевантне навантаження [64, 65, 66].

Збереження низького рівня навантаження є основною метою процесу навчання, звільняючи короткочасну пам'ять, для обробки контенту, який буде проводитись в довгострокову пам'ять у вигляді схем.

Під схемами розуміють ментальні карти, які дозволяють поняттям або об'єктам бути розпізнаними і співвіднесеними з раніше вивченими категоріями. Ефективна ментальна карта оптимізує когнітивне навантаження, зменшуючи стороннє і збільшуючи релевантне навантаження.

Студенти можуть покращити свої знання за допомогою ментальних карт, таким чином зменшуючи навантаження на робочу пам'ять і запам'ятовуючи знання легше і зрозуміліше. Крім того, залучення студентів до створення ментальних карт може стимулювати активну практику студентів, що, у свою чергу, закріплює їхні знання. Деякі студенти мають проблеми з навчанням на занятті, тому що вони не можуть знайти хороші способи, які б відповідали їхньому стилю навчання. Використовуючи ментальну карту, вони можуть персоналізувати свої нотатки, щоб покращити

свою пам'ять. У порівнянні зі словами, людський мозок запам'ятовує образи краще, ніж слова; ментальні карти, які показують плавні й криві лінії, а також різноманітність кольорів, можуть допомогти студентам зрозуміти й запам'ятати предмет. Дослідження, проведене на студентах бізнесових та інших курсів, показує, що навіть студенти з різними стилями навчання (вербальним, логічним, просторовим або міжособистісним) можуть використовувати ментальні карти для вивчення можливостей навчання [15].

Термін «ментальна карта» був введений Т. Бьюзеном, автором книг і телепередач з популярної психології. Він звертав увагу на те, що в умовах зростаючої навчального навантаження традиційне конспектування не є ефективним в контексті вимог до креативності студентів, їх аналітичними здібностями і вмінню вирішувати нестандартні завдання. В університетській бібліотеці Т. Бьюзен виявив дефіцит книг, що містять в простій і доступній формі поради щодо оптимізації використання когнітивного потенціалу, запам'ятовування та іншої роботи з великими обсягами нової інформації. Пізніше він називав джерелом проблем схильність людини до застосування лінійних алгоритмів вирішення розумових завдань, запропонувавши замінити його на радіантні, засновані на генеруванні і використанні асоціативних зв'язків [45].

Тривалий час потенціал використання ментальних карт в освіті практично не досліджувався у зв'язку з трудомісткістю і відносною індивідуалізацією в процесі їх розробки та інтерпретації. За часовими витратами на створення вони значно поступалися таким звичним методам візуалізації і структурування інформації, як списки, діаграми, таблиці, блок-схеми. Розвиток інформаційних технологій, що дозволяють скоротити час на розробку ментальних карт, вести колективну роботу над їх створенням, багаторазово тиражувати, зберігати і коригувати їх, сприяли відродженню інтересу до ментальних карт в педагогіці вищої школи.

Дослідження показують, що ментальні карти ефективні в кількох предметах. Т. Бьюзен повідомив, що використання техніки ментальних карт

покращило досягнення студентів у науці [45]. Орхан показав значні позитивні результати у вивченні учнями концепцій, подоланні помилкових уявлень, академічних досягнень та ставленні до курсів природничих наук, коли студенти конспектують за допомогою методу ментальних карт. Наукова освіта наголошує на залученні студентів до пошуку, впровадження, експериментування або спостереження, тоді як ментальні карти заохочують до навчання [60]

Пехконен заявив, що ментальні карти приносять користь студентам, які здобувають математичну освіту [61]. Брінкманн описав, що ментальна карта може використовуватися в математичному навчанні, щоб упорядкувати інформацію, діяти як засіб пам'яті, працювати для повторення та підсумовування, узагальнювати думки кількох студентів, осмислено пов'язувати нову інформацію з отриманими знаннями, вводити нове поняття, дозволяти пізнавальним структура студентів ставати помітною і розвивати творчість [44].

Чей-Чанг Чіоу писав, що ментальні карти допомагають студентам на попередніх курсах бухгалтерського обліку. Інтелект-карта може допомогти студентам зв'язати їхні знання з бухгалтерського обліку з офіційною інформацією, а також підвищити інтерес студентів до бухгалтерського обліку за допомогою кольору та вільної форми [47].

Відповідно до останнього дослідження Чжао географія та медицина не мали позитивного впливу на викладання та навчання за допомогою ментальних карт, а середня величина ефекту англійської мови була набагато вищою, ніж у інших предметів. Більше того, соціальна наука, здається, ефективніша у навчанні та викладанні, ніж природознавство, використовуючи ментальні карти [70].

У вітчизняній літературі для позначення даної методики використовуються також поняття «діаграма зв'язків», «інтелект карта», «асоціативна карта», «карта мислення». Ментальні карти мають чіткі відмінності від інших подібних методів структуризації інформації. Так, на

відміну від концептуальних карт вони фокусують увагу тільки на одному центральному понятті і відображають переважно радіальні і ієрархічні взаємозв'язки. У порівнянні зі схожими видами діаграм, наприклад, радіального дерева, в них немає строго правильного або неправильного розташування елементів. Ментальні карти часто супроводжуються пояснювальними написами, візуальними позначками для спрощення запам'ятовування і формування асоціативних зв'язків. Вони відповідають специфіці ментального структурування інформації конкретного індивіда, властивою йому візуальній мнемоніці [24, 28].

У минулому інтелект-карту робили за допомогою паперу та олівця, але до розвитку інформаційних технологій, нині ментальні карти можна легко побудувати, обробити, поширити та представити за допомогою комп'ютерного обладнання та програмного забезпечення. Небойша та ін. виявили, що ментальні карти сьогодні створюються майже виключно за допомогою комп'ютера [59]. Існує кілька чудових програм для створення ментальних карт, таких як Coogle, Mindmanager, Mindomo, MindMeister, Text2MindMap та Glinkr або комп'ютерні програми FreeMind, XMind, Explane. У своїй роботі ми користувалися засобами програми Coogle, так як програма є вільно розповсюджуваною і володіє великим набором інструментів, що дозволяють створювати, додавати, редагувати, видаляти розділи. Розмір і дизайн гілок, областей з написами програма налаштовує автоматично, що є безсумнівною перевагою, оскільки це економить час, особливо коли ментальну карту потрібно створити оперативно. Програма підтримує також використання картинок, кольорних схем, які можна прикріплювати до гілок з текстом для більшої наочності. Більш функціональною, ніж Coogle, можна назвати програму MindMap. Ця програма пропонує величезну кількість можливостей для створення ментальних карт з індивідуальним дизайном. Недолік програми в тому, що вона є платною.

Використання програми дозволяє підвищити продуктивність роботи викладача та його студентів. Програми дозволяють студентам створювати

просту презентацію ідей, знань та інформації та ефективнішого навчання. Ці універсальні продукти розроблені, щоб зробити освіту більш продуктивною та покращити умови навчання.

Вважається, що легше редагувати, використовуючи програмне забезпечення, а не ручку та олівець. Очевидно, що робота в комп'ютері заощадить більше часу, а значить, буде більш ефективною. Відповідно до дослідження Чжао студенти, які використовують програмне забезпечення, мали найвищі загальні досягнення відповідно до результатів [70].

До основних переваг використання ментальних карт на заняттях можна віднести: універсальність методики для різних предметних областей; підвищення ефективності в запам'ятовуванні і структуруванні великих обсягів навчального матеріалу; підвищення концентрації і фіксації уваги на ключових поняттях та ідеях; активізація пізнавального інтересу; активізація творчих та аналітичних здібностей; можливість використання нових технологій в навчанні можливість як індивідуальної, так і групової роботи; можливість ініціативного поглиблення знань з навчальної дисципліни; можливість використання як засобу оптимізації інших методів активного навчання (мозковий штурм, проектування і т.д.) [63].

Ментальні карти можна успішно використовувати при вивченні та закріпленні граматичних конструкцій - використовуючи графіку у поданні питань граматики, педагоги спрощують пояснення, щоб студенти запам'ятали конструкції правильно та відтворили їх в ситуаціях, які потребують їхнього використання.

Переважну більшість граматичних структур можна візуалізувати за допомогою ментальних карт. Спосіб викладу залежить від потреби та ідеї викладача та студентів. Ментальні карти особливо корисні для зображення та запам'ятовування граматичних структур, які студентам складно пояснити через їх відсутність в рідній мові [41].

На своїх заняттях педагоги застосовують різні типи ментальних карт і форми роботи з ними. Так, наприклад, в процесі вивчення умовних речень організувати роботу наступними способами:

- 1) вивчення карти, тобто вивчення змісту готової ментальної карти, прагнення зрозуміти структуру утворення умовних речень;

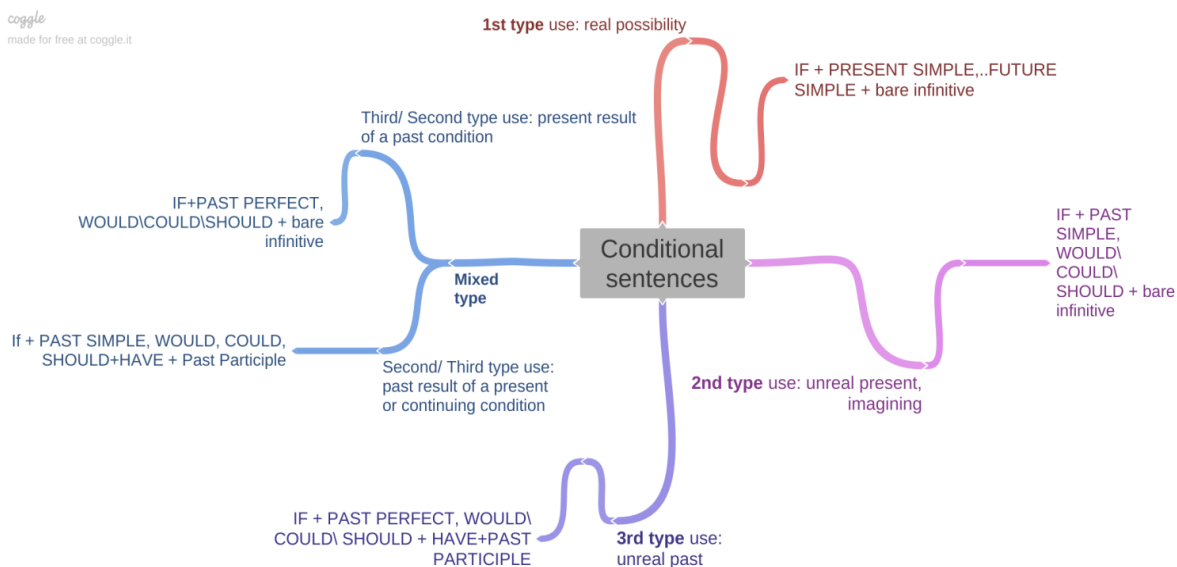


Рис 1 – Утворення умовних речень

- 2) відновлення ментальної карти на основі базової структури;

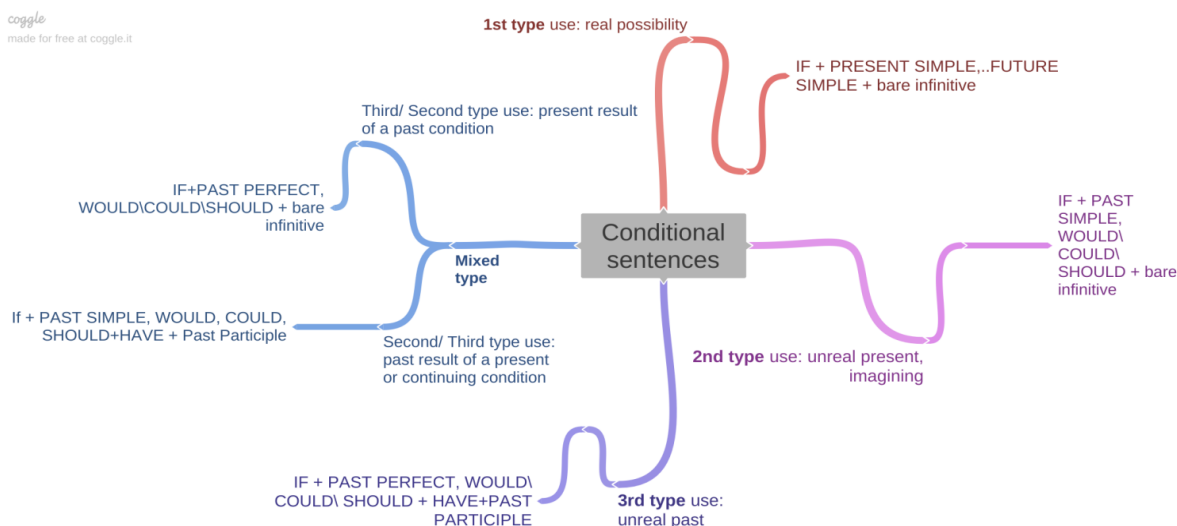


Рис 2 – Відновлення ментальної карти на основі базової структури

- 3) робота з ментальною картою, в якій є відсутні елементи - дієслова, які необхідно класифікувати, розподілити в правильному порядку, заповнити прогалин з подальшим повторенням;

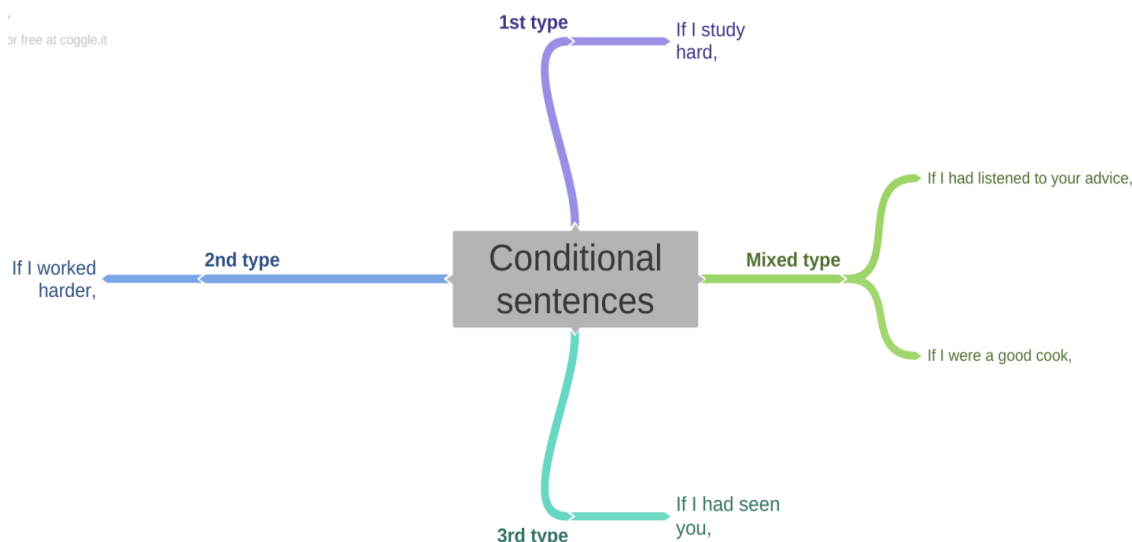


Рис 3 – Робота з ментальною картою з відсутніми елементами

4) ігрова форма роботи з ментальної картою, при якій формують стверджувальне, заперечне і запитальне речення, по черзі або в парах, створюючи цілісну історію.

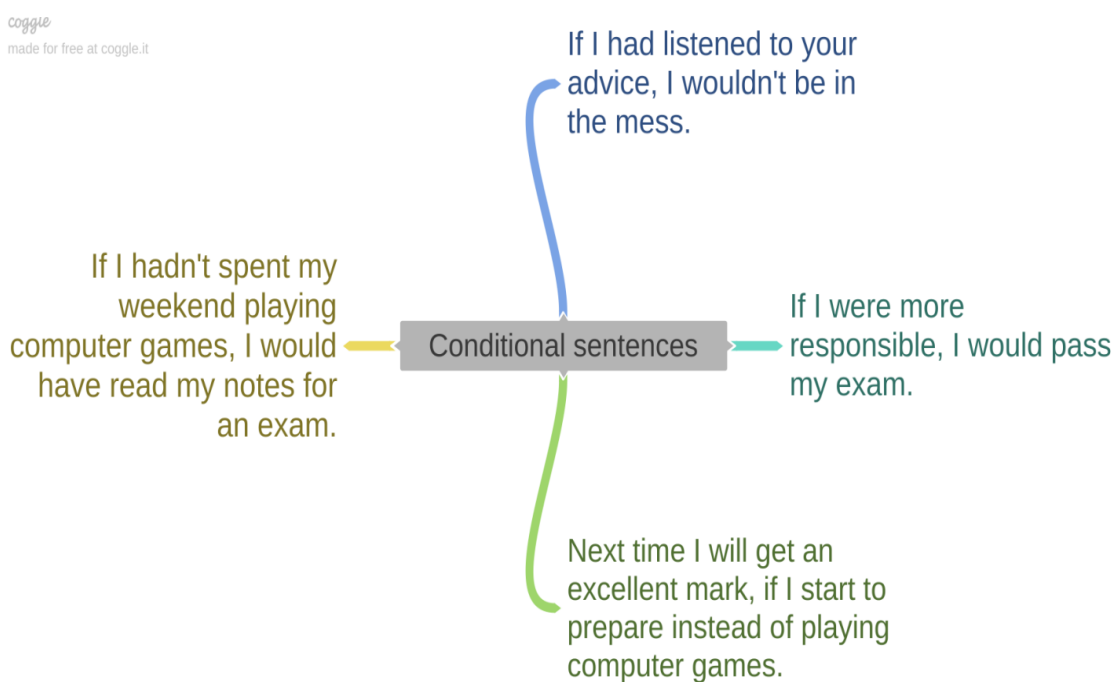


Рис 4 – Робота з ментальною картою у вигляді вправи

Таким чином, досвід роботи з ментальними картами на заняттях з англійської мови ще раз доводить їх практичність і ефективність у формуванні системи знань і умінь, необхідних для реалізації граматичної здатності.

1.4 Класифікація (види) вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу

Граматичний матеріал засвоюється у процесі усного випередження, у процесі читання і особливо під час виконання спеціальних вправ. Мета граматичних вправ – усвідомлення форми граматичного явища, семантики деяких функцій та особливості вживання у мовленнєвої діяльності, формуванні навичок граматично правильної мови. Вправи – важливий етап у роботі над граматикую. Він пов'язаний із накопиченням мовних засобів та практикою їх використання у різних формах спілкування.

Розробляючи вправи на формування граматичних навичок, слід дотримуватися низку умов, які впливають успішність вивчення граматичних явищ:

- вправи повинні бути одноцільовими, тобто. містити одне нове граматичне явище та проводитися на знайомому лексичному матеріалі;
- містити наочні, максимально прості зразки, що показують студентам, що як треба робити і під час виконання завдання;
- виключати механічні прийоми засвоєння, віддаючи перевагу творчим вправам з комунікативними і проблемними завданнями. Постановка проблеми може здійснюватись викладачем, а її вирішення – студентами [26].

Для формувань граматичної компетентності використовують вправи. Вправа – це спеціально організоване в навчальних умовах багаторазове виконання окремих операцій, дій або діяльності з метою оволодіння ними або їх удосконалення. Щоб вирішити проблему засвоєння граматичної компетентності, потрібна раціональна система вправ, яка має забезпечити: підбір необхідних вправ, що відповідають характеру навички або вміння; визначення необхідної послідовності вправ; розташування навчального процесу та співвідношення його компонентів; систематичність і регулярність виконання вправ; взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності. Кожна вправа має 3- або 4- фазову структуру:

1) завдання (важлива, бо вона має містити мотив до виконання мовленнєвої дії, поряд з тим студентеві треба пояснити, що і як він має зробити);

2) зразок виконання (факультативна, адже може мати місце, якщо у зразку виконання є потреба, а може бути відсутньою);

3) виконання завдання (є власне вправою);

4) контроль (з боку вчителя, самоконтроль) [16].

Щоб підібрати необхідні вправи для різних компонентів системи, слід визначити типи і види вправ за певними критеріями, охарактеризувати їх та виявити їх відповідність для формування тих чи інших навичок або вмінь мовлення. Робимо висновки, що для формування граматичної компетентності використовуються такі основні типи вправ:

1) Спрямовані на прийом або видачу інформації:

- рецептивні – вправи на впізнавання, диференціацію, ідентифікацію, вибір за контекстом; студент сприймає вербальну інформацію через слуховий або зоровий канал, а тим чи іншим способом показує, що він впізнає, розрізняє, розуміє усне чи писемне мовлення;

- репродуктивні – вправи на імітацію, підстановку, трансформацію, завершення поданого матеріалу; це можуть бути відповіді на різні типи запитань, постановка запитань; студент спочатку сприймає, а потім репродукує інформацію цілісно або частково;

- продуктивні – студент самостійно породжує висловлювання різних рівнів (усні, писемні).

2) Спрямовані на комунікативність:

- комунікативні(мовленнєві) спеціально організована форма спілкування, коли учень реалізує акт іноземною мовою, що вивчається;

- умовно-комунікативні – передбачаються мовленнєвій діяльності студентів у ситуативних умовах; основні визначальні якості – наявність мовленнєвого завдання і ситуативності. Якщо одна з 2-х ознак відсутня, вправу не можна віднести до умовно-комунікативних;

- деякі некомунікативні вправи різних видів – вправи, де студенти виконують дії з мовним матеріалом поза ситуацією мовлення, зосереджуючи увагу лише на формі [20].

До некомунікативних рецептивних вправ належать, наприклад:

- 1) *Compare the proposed sentences and find common and different meanings of grammatical forms.*
- 2) *Name the forms of the grammatical phenomenon in the following sentences.*
- 3) *What are the functions of grammatical forms in the sentence.*
- 4) *Explain the use of grammatical structures in the following sentences and translate them into Ukrainian.*
- 5) *Name all types of conditional sentences that are presented here.*

coggle
made for free at coggle.it

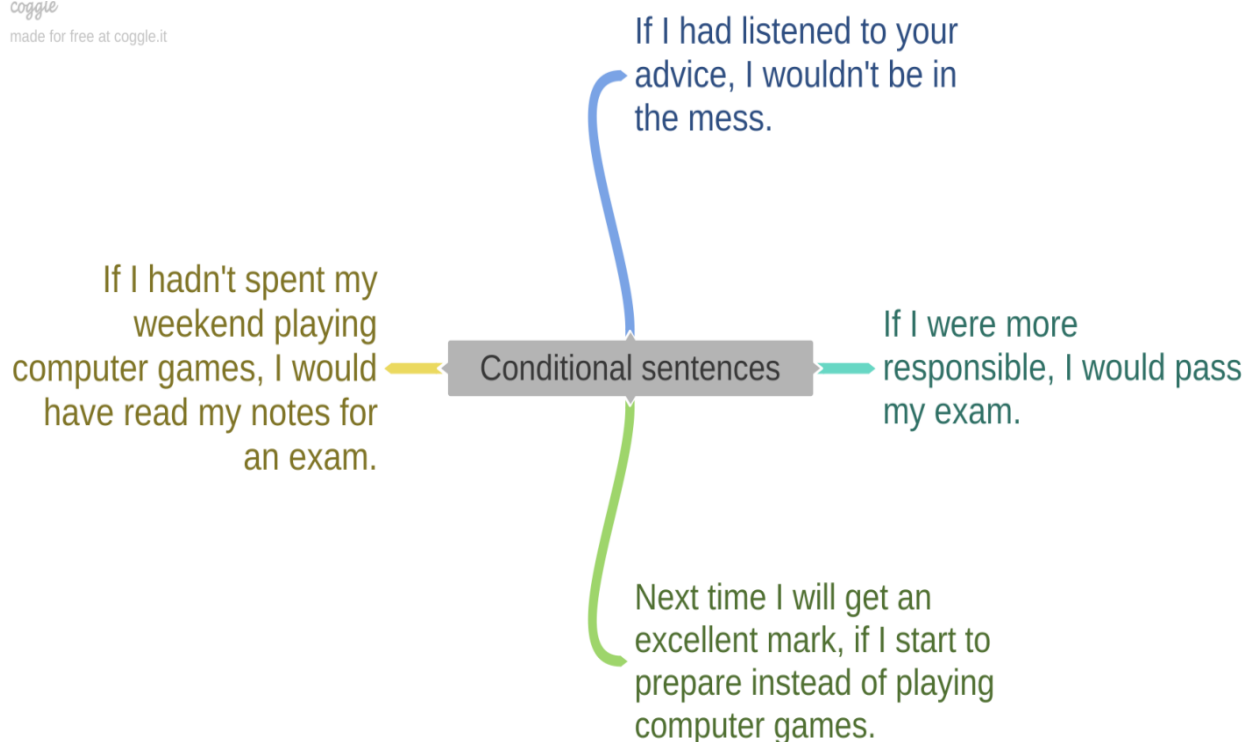


Рисунок 6 – Некомунікативна рецептивна вправа

До умовно-комунікативних репродуктивних вправ належить, наприклад:

- 1) *Complete these sentences to create conditional sentences.*
- 2) *Make a conditional sentence from the proposed words, write it down on a mental map;*

- 3) *Make up a conditional sentence based on a sample, write it down on a mental map;*
- 4) *Answer the questions according to the sample, write it down on the mental map;*
- 5) *Translate sentences from English into Ukrainian, write them down on a mental map;*
- 6) *Using responses, give the initial phrases of the dialogue, write down on the mental map;*
- 7) *Retell the text using the studied grammatical structure, write it down on a mental map.*

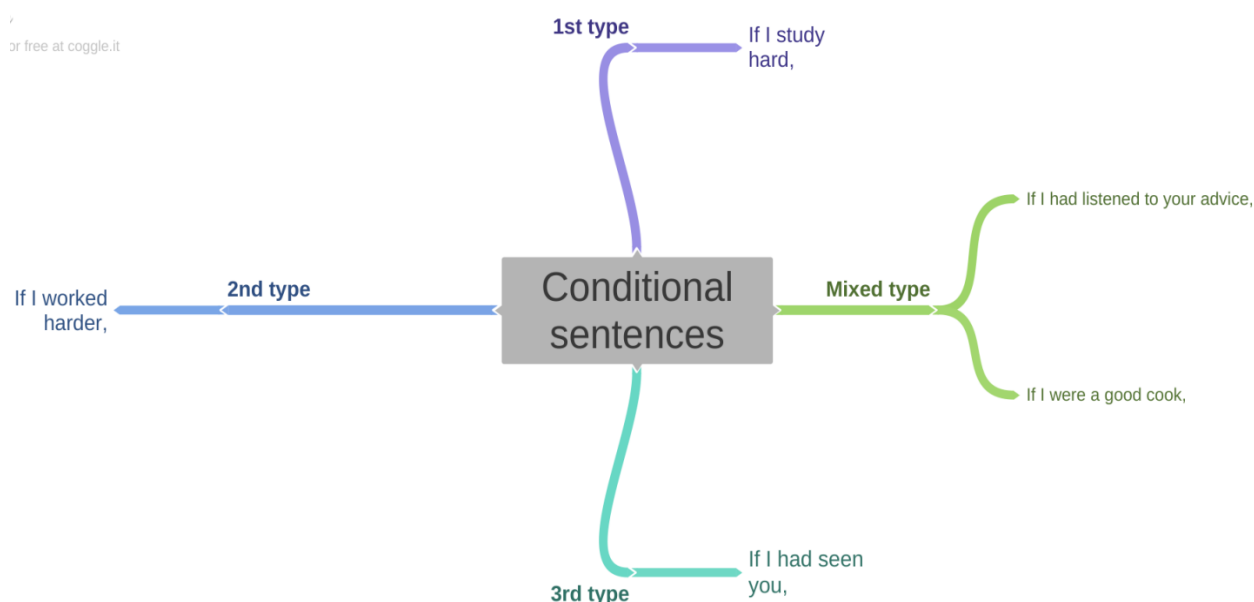


Рисунок 7 – Умовно-комунікативна репродуктивна вправа

До комунікативних продуктивних вправ належить, наприклад:

- 1) *Write your own story on a mind map using all kinds of conditional sentences.*
- 2) *Read the story and stage the dialogue using conditional sentences, write them down on a mental map.*
- 3) *Using Internet resources, conduct an extramural tour of the city / museum for foreign guests using conditional sentences, write them down on a mental map.*

4) *Comment on the actions of the main characters of the watched film using conditional sentences, write them down in a mental map.*

5) *Listen to the story and explain why using conditional sentences, write them on a mental map*

6) *Using these grammatical forms, come up with the end of the story using conditional sentences, write them down on a mental map*

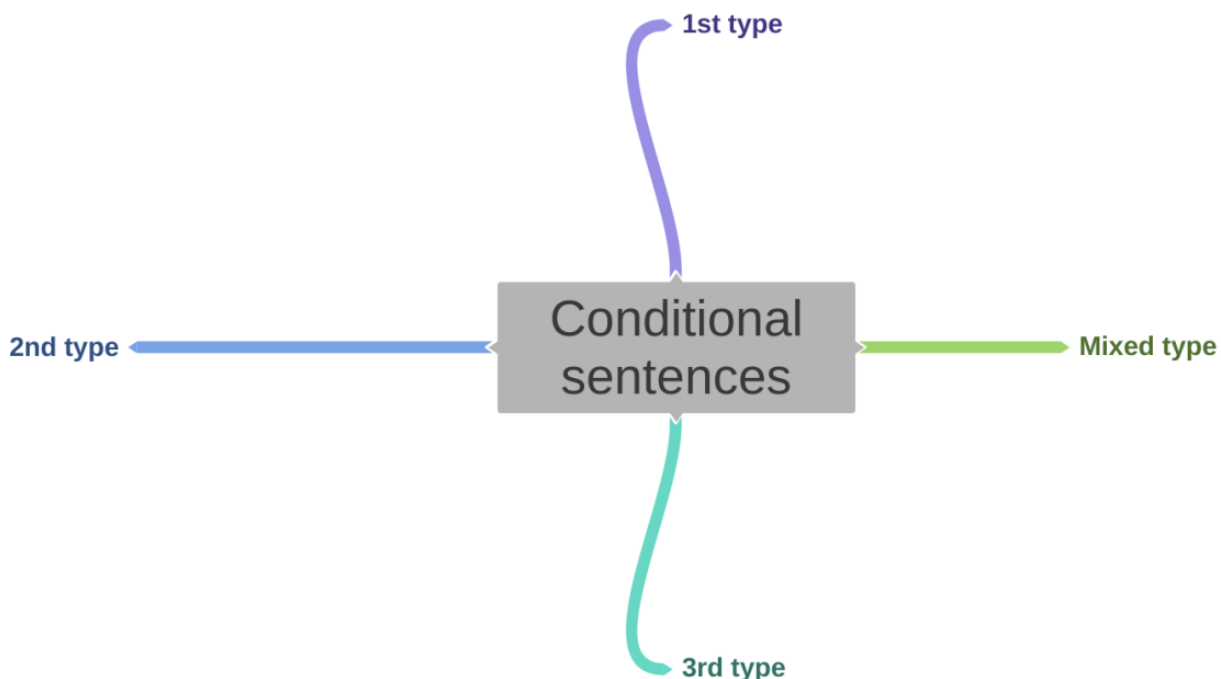


Рисунок 8 – Комунікативна продуктивна вправа

У процесі навчальної діяльності під час вивчення іноземної мови студентами ЗВО для формування граматичної компетентності обов'язково паралельно з основними видами вправ потрібно використовувати додаткові типи вправ: за характером виконання: усні та письмові; за участю рідної мови: одномовні та двомовні; за функцією в освітньому процесі: тренувальні чи контрольні; за місцем виконання: класні, домашні, лабораторні. Доречно використовувати тестування граматичних знань, умінь та навичок, що передбачає виконання завдань, пов'язаних з оформленням словосполучень та речень, наприклад: вибрати потрібну форму із низки запропонованих; знайти помилку серед підкреслених фрагментів речення; дібрати синонімічні синтаксичні конструкції; заповнити пропуски відповідною граматичною

формою чи синтаксичною структурою тощо; оперативно виконувати граматичну трансформацію [38].

Отже, нами були розглянуто визначення поняття «вправа», умови розробки вправ та їхня фазова структура. Основна класифікація вправ для формування граматичної компетентності, разом з прикладами завдань була викладена у параграфі.

2 МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ІІ КУРСУ (НА ПРИКЛАДІ УМОВНИХ РЕЧЕНЬ) З ВИКОРИСТАННЯМ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ

2.1 Методика формування іншомовної граматичної компетентності студентів ІІ курсу (на прикладі умовних речень) з використанням ментальних карт

2.1.1 Етапи формування іншомовної граматичної компетентності студентів ІІ курсу

Формування граматичної компетентності студентів-лінгвістів є актуальною проблемою, оскільки лише оволодіння на високому рівні граматичної складової комунікативної компетентності забезпечить випускникам можливість успішного вирішення завдань у професійній діяльності в умовах зростання конкуренції на ринку праці [5].

Граматична компетентність є складне явище, оскільки граматичний навик за своєю природою неоднорідний. У найзагальнішому вигляді він є здатністю витягувати з довгострокової пам'яті граматичні засоби промови. Є. І. Пассов визначає його як здатність студентів вибрати модель, адекватну мовленнєвому завданню, і оформити її згідно з нормами мови [27]. Серед граматичних навичок виділяють рецептивні (активні та пасивні), а також мовні та мовні граматичні навички. Рецептивні навички дозволяють впізнавати граматичні явища в усному та писемному мовленні. Під мовними навичками розуміються операційні навички освіти окремих форм та структур. Психологічну основу становлять інтелектуальні дії, виконувані з урахуванням знання правил. Мовленнєвий граматичний досвід – це здатність автоматизованого вживання граматичних явищ у мові. Його психофізіологічною основою є мовні зв'язки, що формуються в процесі набуття індивідуально-мовленнєвого досвіду: оволодіння різними видами мови – ситуативною та контекстною, діалогічною та монологічною, усною та

письмовою. Мовні навички створюють основу володіння мовними граматичними діями і формування мовного граматичного автоматизму. Характер навички визначає характер вправ: мовні набуваються в неситуативних вправах, а мовні успішно формуються у процесі вирішення конкретної комунікативної задачі.

Слід зазначити, що формування граматичного компонента комунікативної компетентності є складним процесом, який можна розділити на три етапи.

Зазначимо, що у визначенні етапів формування граматичної компетентності будемо спиратися на виділені С. Ф. Шатіловим етапи формування мовленнєвої граматичної навички: орієнтовно-підготовчий, стереотипно-ситуативний, варіююче-ситуативний. Кожен з цих етапів має свою мету, для реалізації яких використовуються різні методи, прийоми та засоби. Розглянемо кожен із них [39].

На орієнтовно-підготовчому періоді здійснюється розкриття значення нового граматичного явища у комунікативній ситуації і спершу втілення мовленнєвої граматичної дії за прикладом, у разі її елементарності, або спершу втілення відокремлених дій, з яких формується граматичне явище на основі розуміння прийомів їх виконання. Процес переходу до автоматизованих граматичних дій на рівні фрази проходить на наступному, стереотипно-ситуативному етапі. Розширення використання нових граматичних структур на рівні понадфразових єдностей і тексту проходить на останньому, варіюючі-ситуативному етапі. Таким чином, на початковому періоді студентів інформують про нову граматичну структуру в штучній чи природній комунікативній ситуації.

Ознайомлення з новим граматичним матеріалом реалізується у навчально-мовленнєвих ситуаціях (наочність, іншомовний контекст, рольова гра, перекладні мовні засоби та ін.) за допомогою індукції чи дедукції залежно від ступеня мовної успішності студентів. Другим завданням цього етапу є первинне закріплення граматичного матеріалу, що вивчається, в

мовних аналітичних вправах. В подальшому студенти отримують знання, а не тільки інформацію про нову граматичну структуру. На цій стадії потрібно визначити зміст, словозміну та використання граматичної структури, забезпечити перевірку і розуміння та початкове закріплення.

Друга (стереотипно-ситуативна) стадія – це випробування у використанні граматичного явища, яке окреслює продовження процесу формування рецептивних і розпочинає формування репродуктивних граматичних навичок: студенти доповнюють свої знання у впізнаванні форми і обмірковувати сенс граматичного явища, практикуючи вправління у завданнях на формування рецептивних граматичних навичок (вправи на впізнавання, ідентифікацію і диференціацію граматичного явища), окрім цього вони виконують завдання для формування репродуктивних граматичних навичок (вправи на імітацію, підстановку, трансформацію зразків мовлення, поставлення питань і надання відповіді, збільшення і завершення зразку мовлення, розділення зразку мовлення на рівні фрази), які можуть реалізуватися з абсолютним або частковим контролем у фронтальному, хоровому, іноді парному режимах. Необхідно зауважити, що на цій стадії потрібно встановити рівень контролю виконання вправ з боку викладача з плавним переходом від абсолютного контролю до неповного, а також плавним відходом від використання штучних опор [33].

На цьому етапі актуалізується перенесення теоретичних знань у практичну іншомовну діяльність, формування та закріплення граматичних навичок у вигляді варіювання умов спілкування, що потребують адекватного граматичного оформлення висловлювання. Мета етапу комунікативної практики – подальший розвиток та вдосконалення іншомовних продуктивних та рецептивних граматичних навичок та можливої корекції тих, які були сформовані раніше, перехід від граматичних навичок до граматичних умінь. На цьому етапі переважають комунікативні завдання на вживання граматичного явища, що активізується, відповідно до мовної ситуації. набуття

Останній етап полягає у практикуванні граматичного явища, яке характеризується покращенням граматичної навички; проходить наступна автоматизація мовленнєвих дій у варіативних умовах для покращення мовленнєвої навички і забезпечення її гнучкості [35].

Комунікативні та умовно-комунікативні продуктивні вправи виконуються студентами на об'єднання опорних одиниць мовлення у понадфразові єдності діалогічного і монологічного виду. Вправи в одноосібному та парному варіантах можуть бути виконані з частковим або іноді з найменшим контролем. Формування граматичної компетентності забезпечується комунікативними завданнями, що включають елементи реального спілкування та завданнями творчого характеру. Етап контролю та рефлексії передбачає вилучення та аналіз інформації про рівень сформованості граматичної компетентності студентів, а також їхню власну оцінку освоєного граматичного матеріалу [34].

Отже, на середньому та останньому етапах для продуктивного опановування граматичної компетентності, необхідна доцільна система вправ, яка повинна містити: обрані потрібні вправи, які пов'язані з характером навички чи вміння; формулювання конкретної послідовності вправ; розміщення освітнього процесу та співвідношення його елементів; послідовність і систематичність виконання вправ; зв'язок окремих видів мовленнєвої діяльності.

Сформованість іншомовної граматичної компетентності актуалізується у певній послідовності аналізованих етапів. Зміст кожного наступного етапу відображає ступінь сформованості граматичної компетентності та зростання ролі студента у навчально-пізнавальному процесі та комунікативній діяльності. Всі завдання етапів перебувають у тісному взаємозв'язку, що передбачає можливість їхнього паралельного застосування залежно від ступеня навчання та рівня сформованості граматичної компетентності.

Показниками сформованості граматичної компетентності є когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційний та рефлексивний

критерії. Когнітивний критерій містить сукупність знань граматичного характеру. Операційно-діяльнісний критерій включає групу граматичних умінь і навичок та готовність здійснювати професійно спрямовану іншомовну мовну діяльність.

Мотиваційний критерій демонструє зростання мотиваційної потреби до оволодіння граматичним аспектом іноземних мов. Рефлексивний критерій передбачає оцінку студентом своєї навчально-пізнавальної та комунікативної діяльності та його особистісних якостей у цьому процесі [8].

Важливою умовою ефективного формування граматичного компонента є різноманітність обставин, ситуацій та завдань. За даної умови застосування принципу новизни буде дуже актуальним.

Нові завдання, установки та мовний матеріал не лише мотивуватимуть студентів виконувати різні дії, а й сприятимуть становленню такої якості як гнучкість мислення.

Зі сторони викладача об'єктом контролю повинен бути не лише процес формування граматичної компетентності, а й його результат у вигляді функціонування граматичної компетентності як елемента іншомовної комунікативної компетентності.

Розбіжність заключається в тому, що спочатку відбувається контроль сформованості деяких операцій, які є частиною складної граматичної дії, водночас до другого випадку відноситься складна мовленнєва дія, яка складається з автоматизації, гнучкості і стійкості.

Лише ступінь сформованості граматичних навичок та осмислення студентами їх використання в усному та писемному мовленні підпадає під контроль серед всіх елементів граматичної компетентності.

Ключовим критерієм для перевірки засвоєння граматичних навичок є відповідність розуміння, інакше рівень точності поєднання граматичної форми зі змістом.

У якості додаткового критерію можна обрати стрімкість та відсутність напруги у виконванні належних операцій, наприклад, вправи на рецепцію

(вправи на упізнавання, диференціацію, ідентифікацію граматичного явища, вправи на вибір граматичного явища за контекстом і на перевірку розуміння граматичного явища, що сприймається по слуховому або зоровому каналу.

Такі ж вправи можна задіяти для перевірки окремих операцій, які є частиною рецептивної граматичної навички. Водночас повноцінний об'єкт перевірки граматичної компетентності в аудіюванні та читанні полягає в абсолютному розумінні сенсу повідомлення, зокрема того, що зображується граматичними засобами.

Відповідність прийнятим нормам є провідним критерієм оцінювання сформованості репродуктивних граматичних навичок, яка визначає правильність здійснення всіх операцій, що є частиною граматичних навичок говоріння і письма: підбиранню граматичного явища відповідно до комунікативної ситуації, його оформлення за нормами мови і використання в усному або писемному мовленні. Загальноприйнято, що у кожній граматичній структурі є своя роль та конфігурацію.

У процесі перевірки значна концентрація забезпечується на формі, не заважаючи на те, що функціональні неточності можуть викликати більшу неясність у ході комунікації, ніж неточності у формі.

Безсумнівно, варто досягати правильності в мовленнєвому акті, але доречно не забувати, що існують неточності, серед них і граматичні, які не розривають процес комунікації (наприклад, використання *If I was*, замість *If I were* у другому типі умовних речень), і є неточності, які розривають цей процес (наприклад, неадекватне використання різних типів умовних речень для різних ситуацій).

У процесі перевірки варто зважати на неточності, які розривають процес комунікації.

Для перевірки ефективності сформованості граматичної компетентності недоцільно застосовувати завдання у вигляді імітації, підстановки, вставлення відповіді. Для цього необхідно використовувати

завдання на самостійне використання граматичної структури на рівні понадфразових єдностей.

Результатом формування граматичного компонента комунікативної компетентності студентів у процесі викладання іноземної мови у вузі мають стати наступні мовленнєві вміння та навички, які мають відношення до безпосереднього прояву граматичної компетентності, зокрема: 1) використовувати синтаксичні конструкції, які стосуються комунікативної задачі; 2) передбачати синтаксичні структури мовлення (використовує помірний темп і неусвідомлювані елементи свідомої діяльності людини, призводячи до мимовільного ходу складання повного речення за поданими елементами речення); 3) впоратися з взаємодією рідної мови на виучувану у вигляді схожості у формуванні та використанні граматичних форм; 4) оперувати реченнями в рамках надфразових єдностей (спроможність граматично встановити відповідність між членами речення, їхньою часовою формою, використовувати синтаксичні схожі конструкції); 5) підсумовувати граматичні поняття; 6) керувати способами проявів зв'язків і відносин серед фраз і лексем мовлення, для вираження рівня опанування граматичних способів у комунікативних ситуаціях; 7) несвідомо розуміти граматичні риси (разом із тим вміння усвідомлено використовувати знання, показуючи результати провідних напрямів комунікативного підходу до навчання мови).

2.1.2 Стан розвиненості іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу (на прикладі умовних речень) та наукове обґрунтування її формування з використанням ментальних карт

Перш за все охарактеризуємо вибрані підручники та навчально-методичні посібники, рекомендовані Міністерством освіти і науки України для використання в вищих закладах освіти на наявність вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів мовних спеціальностей. У багатьох закладах вищої освіти для навчання студентів граматики англійської мови використовуються вітчизняні підручники таких

авторів як: Т. Барановська, Н. Жилко, В. Паращук, Н. Тучина, Л. Черноватий та інших. У деяких хмельницьких закладах вищої освіти для навчання англійської граматики є досить популярними рекомендовані іноземні підручники та посібники, наприклад «GrammarWay», «English Grammar in Use», «Longman English Grammar», «RoundUp» та інші.

Для характеристики підручників були обрані наступні: «Практична граматика англійської мови з вправами» (Л. Черноватий), «Вправи з граматики англійської мови» (Н. Жилко), «Граматика англійської мови: збірник вправ» (Т. Барановська), «Практикум з граматики англійської мови» (І. Бахов) «GrammarWay» (J. Dooley), «English Grammar in Use» (R. Murphy).

Для об'єктивної оцінки підручників нами були сформовані критерії оцінювання:

- 1) наявність рецептивних вправ;
- 2) використання репродуктивних вправ;
- 3) наявність продуктивних вправ;
- 4) використання комунікативних вправ;
- 5) наявність умовно-комунікативних вправ;
- 6) використання некомунікативних вправ.

Детально розглянувши підручник Л. Черноватого, можемо стверджувати, що в ньому в загальному наявні вправи спрямовані формування граматичної компетентності студентів. У підручнику переважають вправи на трансформацію та завершення речення, а також репродуктивних некомунікативних вправ на переклад. У підручнику є комунікативні вправи, які сприяють розвитку граматичної компетентності на основі умовних речень, але більшість з них є досить банальними. Наприклад, 1) *discuss what would happen if the situations were different. Ken doesn't have enough money. He can't buy a motorcycle. If Ken had enough money, he would buy a motorcycle.* У підручнику відсутні вправи, які спрямовані на самостійне продукування умовних речень.

Наступним підручником, зміст якого ми вивчали, був «Вправи з граматики англійської мови» (Н. Жилко). На наш погляд, цей підручник вирізняється своїми завданнями для формування граматичної компетентності студентів, адже в ньому наявні як, репродуктивні, некомунікативні вправи, так і репродуктивні, умовно-комунікативні вправи, а також продуктивні, комунікативні вправи, але їхня кількість не є недостатньою. Наприклад,

1) *express your agreement as in the model: If John were younger he would go in for hiking. Yes, of course, if he were younger he would go in for hiking.*

2) *say what you would do if you were in my place :go to the seaside in August. If I were you I should go to the seaside in August. We can spend the time together.*

3) *speak on the following situations: What would you do if you were Headmaster of your school?*

4) *retell the text as if you were the daughter of the family.*

У підручнику «Практикум з граматики англійської мови» І. Бахова для вивчення умовних речень представлено переважно репродуктивні, некомунікативні вправи та репродуктивні, умовно-комунікативні вправи, наприклад, 1) *open the brackets, using the verbs in the necessary form;* 2) *make up conditionals sentences.* Не зважаючи на запропоновані завдання, у підручнику відсутні продуктивні умовно-комунікативні чи комунікативні вправи.

В останньому охарактеризованому вітчизняному збірнику вправ Т. Барановської «Грамматика англійської мови» було виявлено умовно-комунікативні та некомунікативні вправи. Здебільшого це продуктивні вправи. Наприклад, 1) *translate sentences into English using Conditionals sentences;* 2) *open the brackets, making conditionals sentences.* На жаль, вправ такого типу у збірнику обмаль, що не дає змоги закріпити вивчені граматичні структури у мовленні.

Підручник «GrammarWay» авторства J. Dooley пропонує репродуктивні некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, наприклад, 1) *match the items in column A with those in column B in order to make correct type of conditional sentences (1-c If you add sugar to a cup of coffee, the coffee tastes sweeter); 2) study the situations, then make Type 2 conditional sentences (I don't have a car, so I have to wait for the bus every day – If I had a car, I wouldn't have to wait for the bus every day)*. Книга відрізняється від більшості вітчизняних тим, що в ній наявні репродуктивні комунікативні вправи, яких не вистачає в українських підручниках. Наприклад, 1) *read the story below and make Type 3 conditional sentences (Sally had a terrible day yesterday. She was in a hurry, so she left some important notes at home)*.

У підручнику «English Grammar in Use» авторства R. Murphy вправи для вивчення умовних речень в англійській мові умовно поділяються на репродуктивні, некомунікативні та репродуктивні, умовно-комунікативні, наприклад, 1) *complete the sentences: I'd be very scared if somebody pointed (somebody / point) a gun at me. 2) imagine that you are in these situations, for each situation, write a sentence with If I: You've eaten too much and now you feel sick. You say: If I*. На нашу думку, у підручнику не використовуються рецептивні та продуктивні вправи.

Таким чином, проаналізувавши різні вітчизняні та іноземні видання навчальних підручників, за якими навчаються студенти мовних спеціальностей у закладах вищої освіти, можна зробити висновок, що у більшості посібників завдання для формування іншомовної граматичної компетентності на прикладі умовних речень не представлені належним чином. Здебільшого використовуються вправи на зміну граматичної форми, переклад; на підстановку, трансформацію, розширення, завершення речення; відповіді на запитання різних типів для формування іншомовної граматичної компетентності.

Таким чином, за результатами опитування ми з'ясували, що досліджувана нами проблема розвитку граматичної компетентності дійсно

цікава, актуальна, що засвоїти нові граматичні одиниці у вигляді умовних речень для студентів молодших курсів під час занять нелегко. Для формування іншомовної граматичної компетентності викладачі в університеті зазвичай використовують такі вправи, як: зміна граматичної форми, переклад, підстановка, трансформація, розширення, відповіді на питання і так далі. Іноді вчителі вдаються до використання технічних засобів при навчанні граматики: онлайн-ресурси, презентація, інтерактивна дошка. Але найголовнішим є те, що здебільшого використовуються лише репродуктивні, некомунікативні, умовно-комунікативні вправи для формування іншомовної граматичної компетентності у той час як продуктивні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи залишаються поза увагою викладачів англійської мови.

Проаналізувавши навчальну літературу, ми вирішили провести діагностику серед студентів, основною метою якої було виявлення рівня сформованості граматичної компетентності в студентів мовних спеціальностей.

Діагностика сформованості граматичної компетентності в студентів проводилася за допомогою різних діагностичних методів: опитування, анкетування, спостереження, співбесіди, аналізу проведеної роботи.

Зупинимось докладніше на опитуванні, яке є одним з методів діагностики. Отже, опитування проводилося серед студентів Хмельницького національного університету кафедри іншомовної освіти та міжкультурної комунікації спеціальностей «Середня освіта. Англійська мова і література» та «Прикладна лінгвістика». Метою даного опитування було з'ясування значущості досліджуваної проблеми, методів і прийомів її здійснення на практиці.

Враховуючи результати попереднього опитування, ми вирішили провести наступну діагностику серед студентів, метою якої було – виявити рівень сформованості граматичної компетентності. Для виявлення рівня розвитку граматичної навички, ми використовували різні вправи, які

сприяють не тільки розвитку, а й автоматизації мовлення. Діагностика проводилася нами у Хмельницькому національному університеті.

Перш за все, було проведене анкетування студентів, у якому вони анонімно давали відповіді на запитання (додаток А). Анкетування показало, що у майже половини студентів молодших курсів виникають труднощі у вивченні граматики англійської мови. 60% студентів краще розуміють граматичне явище представлене як ситуацію спілкування, 80% студентів зазначили, що вони надають перевагу репродуктивним, продуктивним, умовно-комунікативним та комунікативним вправам, а переважна більшість студентів підкреслили, що ментальні карти раніше використовувались на практичних заняттях, проте лише у якості пояснення нового граматичного матеріалу, а не у якості вправ.

Щоб визначити рівень сформованості спонтанного монологічного мовлення було проведена також коротка співбесіда з студентами 2 курсу. Завданням студентів було сформулювати коротке спонтанне монологічне висловлювання з використанням різних граматичних явищ. Для об'єктивного визначення рівня розвитку граматичної компетентності студентів було сформовано три основних критерії, за якими оцінювались студенти:

1. Граматична правильність оформлення мовлення;
2. Відповідність вибору граматичної структури комунікативному наміру;
3. Точність розуміння мовлення.

Було визначено три рівня розвитку граматичної компетентності студентів: високий, середній та низький.

Високий рівень розвитку граматичної компетентності студентів передбачає вміння варіювати граматичне оформлення при зміні комунікативного наміру, здійснювати ефективні рішення, вміння мислити критично та творчо, вміння адекватно вибирати морфологічно-синтаксичні елементи мовлення.

Середній рівень передбачає, що студент на достатньому рівні володіє мовленнєвими вміннями в комунікативному процесі й адекватно до цілей застосовує їх, проте не завжди може оперативно вибирати вид мовлення.

Низький рівень передбачає, що показники за кожним із критеріїв недостатні. В комунікативному процесі студент зіштовхується з труднощами, які проявляються у нездатності підібрати коректну граматичну структуру у висловленні своєї думки.

Після проведення співбесіди для формування іншомовної граматичної компетентності студентів ми побачили такі результати (рисунок 5).

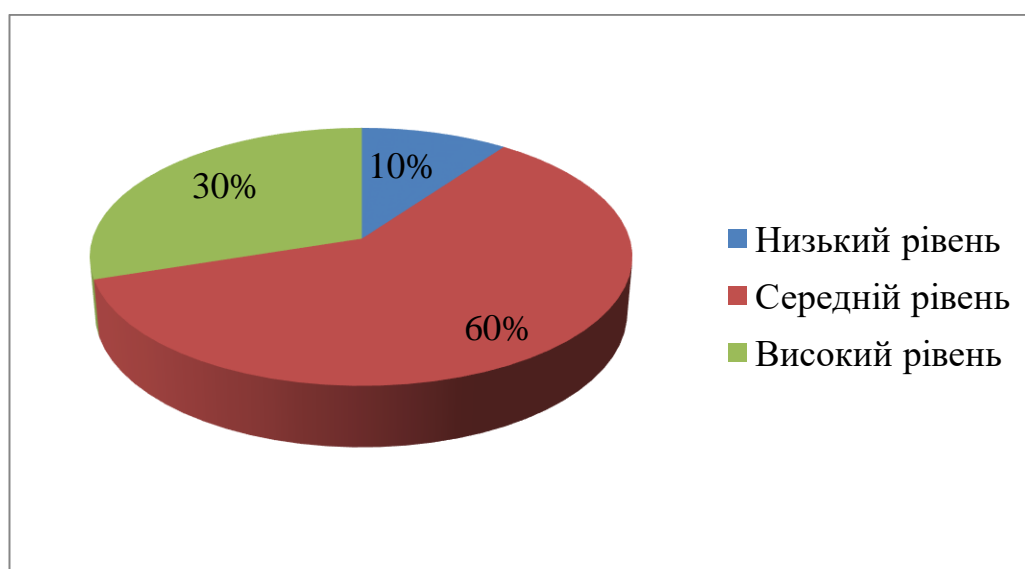


Рисунок 5 – Рівень сформованості граматичної компетентності студентів

Проведена діагностична робота з виявлення рівня сформованості і розвитку граматичної компетентності студентів показала, що 30% студентів здатні спонтанно висловлюватись на високому рівні. 60% студентів володіють граматичною компетентністю на середньому рівні і 10% студентів не в змозі оформити та реалізувати за нормами мови граматичну структуру.

За даними результатами можна зробити висновок, що рівень сформованості граматичної компетентності студентів перебуває на середньому і високому рівнях, але існує великий проміжок між цими двома показниками. Дані висновки ще раз підтверджують ефективність і необхідність використання на заняттях з граматики англійської мови

різноманітних вправ для формування іншомовної граматичної компетентності.

На нашу думку, граматична компетентність – це знання граматичних засобів мови і здатність їх використовувати. Це здатність розуміти і висловлювати смисл (значення), породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати та відтворювати їх як готові формули.

Для ефективного здійснення дослідження було проаналізовано психоло-педагогічні засади формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу. До них можна віднести: баланс теоретичної складової і практичної значущості; граматична навичка; володіння студентами іноземною мовою на високому рівні; сформованість у студентів інформаційно-комунікативної компетентності; сформованість у викладача інформаційно-комунікативної компетентності; наявність технологій навчання.

Відповідно до останнього дослідження Чжоу середня величина ефекту впливу використання ментальних карт у викладанні та навчанні англійської мови була набагато вищою, ніж у інших предметів.

Розглянувши різні підручники для вивчення англійської граматики, можна зробити висновок, що в них представлена недостатня кількість вправ для формування граматичної компетентності студентів II курсу.

2.1.3 Авторська система вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу

При розробці системи вправ для студентів II курсу ми скористалися класифікацією Ніколаєвої, які поділяє всі вправи для формування іншомовної граматичної компетентності на рецептивні, репродуктивні, продуктивні, не комунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні вправи [20].

У таблиці 1 подано усі граматичні та лексичні теми, згідно з якими ми формували систему вправ за навчальним підручником іноземного видання «Focus 4».

Таблиця 1 – граматичні та лексичні теми підручника «Focus 4».

Unit	Grammar
Teenage types, Family, People	First, Second And Third Conditional
True or false? The dog ate my homework	Conditional clauses – alternatives to if

До першої групи вправ за Ніколаєвою належать 1) рецептивні, некомунікативні; 2) рецептивні, умовно-комунікативні; 3) рецептивні, комунікативні; Для різних юнітів ми спробували підібрати різні вправи. Подамо деякі приклади першої групи вправ із розробленої системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів.

До рецептивної, некомунікативної вправи на тему «Teenage types, Family, People» можна віднести: *Name all the types of conditional sentences on the map. For example, if you are selfish, you only think about yourself and don't care about other people. This is the first type of conditional sentences, because in the main clause there is Present Simple after if and in subordinate clause there is also Present Simple.* Студентам пропонується назвати всі типи умовних речень, які зображенні на ментальній карті, щоб перевірити знання з виучуваної теми.

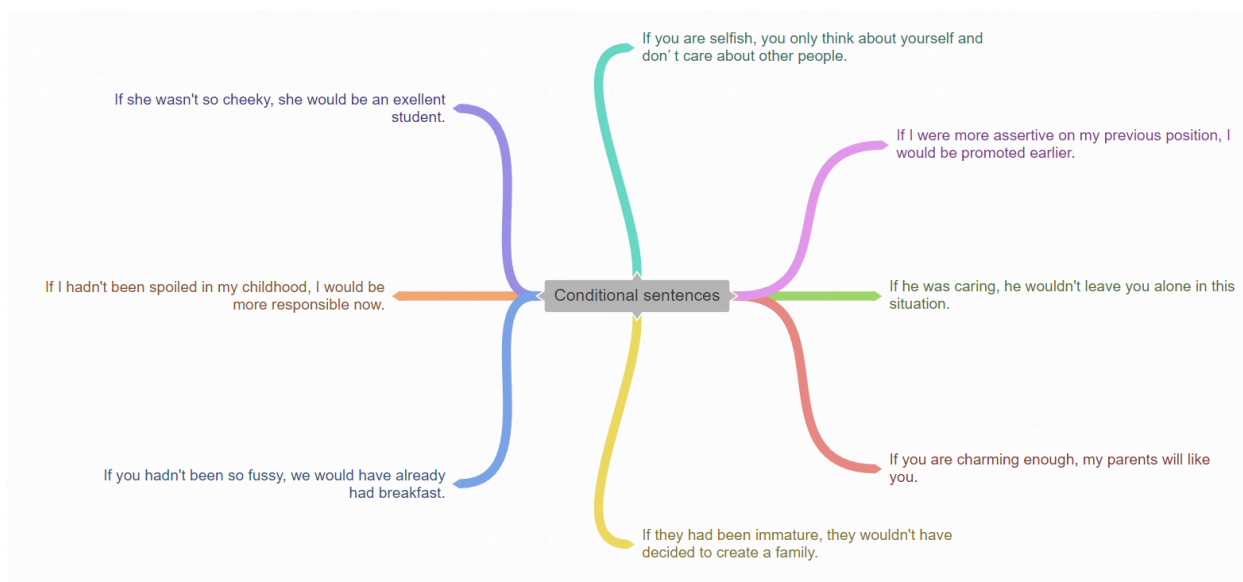


Рисунок 9 – Рецептивна, некомунікативна вправа

Рецептивна, умовно-комунікативна вправа для студентів пропонується наступним чином: *Do the questionnaire and compare with a partner. If you have mostly A's, you're spoilt! Somebody needs to challenge your selfish behaviour before it's too late! If you have mostly B's, you're a thoughtful person and a bit of a goody-goody. You need to be more assertive.* Студентам пропонується пройти тестування на визначення їхнього типу особистості у темі «Teenage types, Family, People».

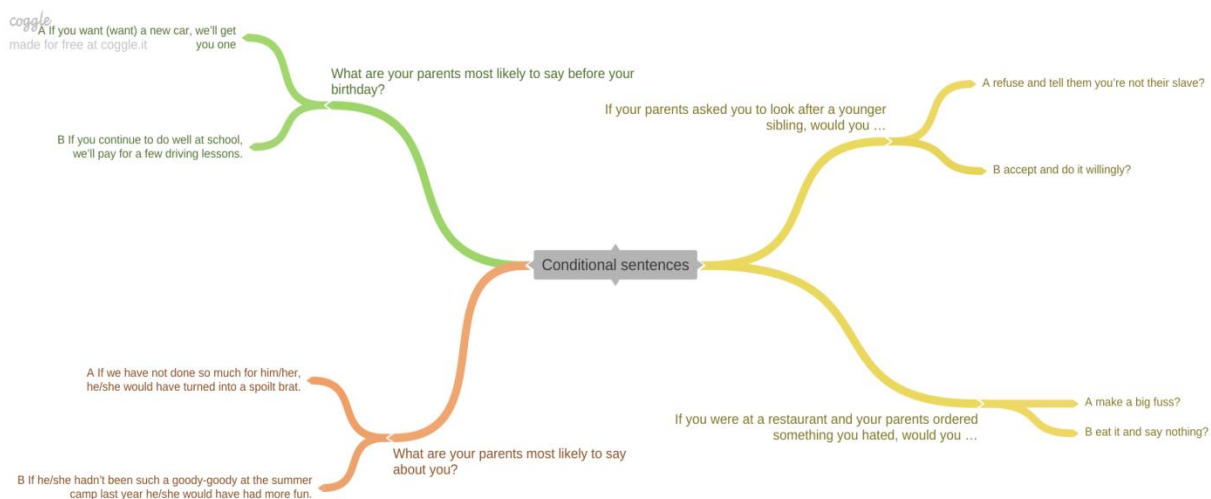


Рисунок 10 – Рецептивна, умовно-комунікативна вправа

Для формування іншомовної граматичної компетентності студентів з теми «True or false? The dog ate my homework» ми пропонуємо використовувати таку рецептивну, комунікативну вправу: *Read the story. Find*

sentences in the text that can be converted into conditional sentences of different types. Write the sentences down on your mind map, labeling each type. Ця вправа спрямована на пошук, розрізнення та виокремлення умовних речень з тексту.

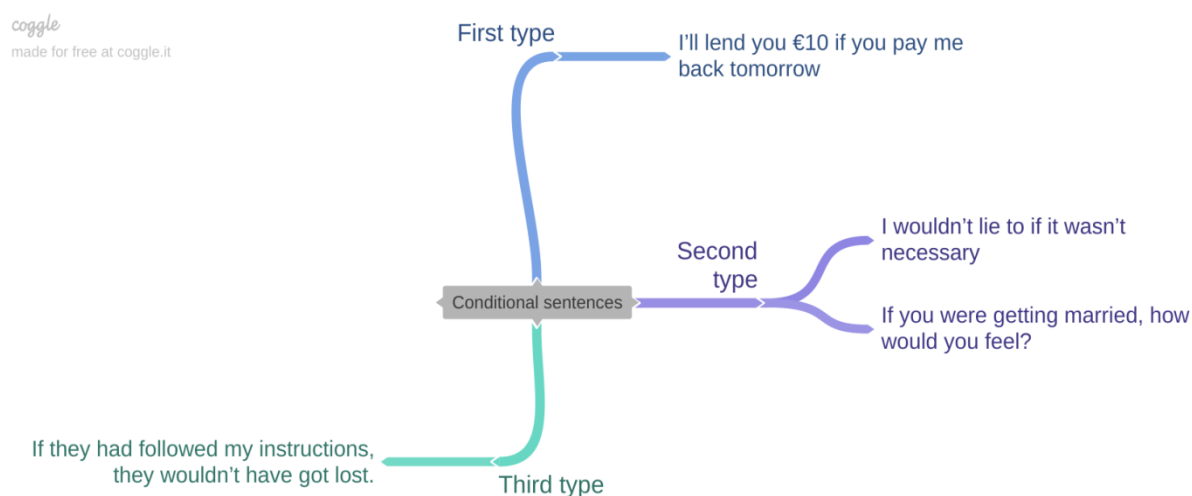


Рисунок 11 – Рецептивна, комунікативна вправа

До другого типу вправ ми відносимо 1) репродуктивні, некомунікативні; 2) репродуктивні, умовно-комунікативні; 3) репродуктивні, комунікативні вправи. На тему «Teenage types, Family, People» було запропоновано таку репродуктивну, некомунікативну вправу, наприклад, *Translate these sentences into English using all types of conditional sentences, write your sentences on a mental map.* В даній вправі студенти практикують граматичні навички у перекладі з української мови на англійську мову.

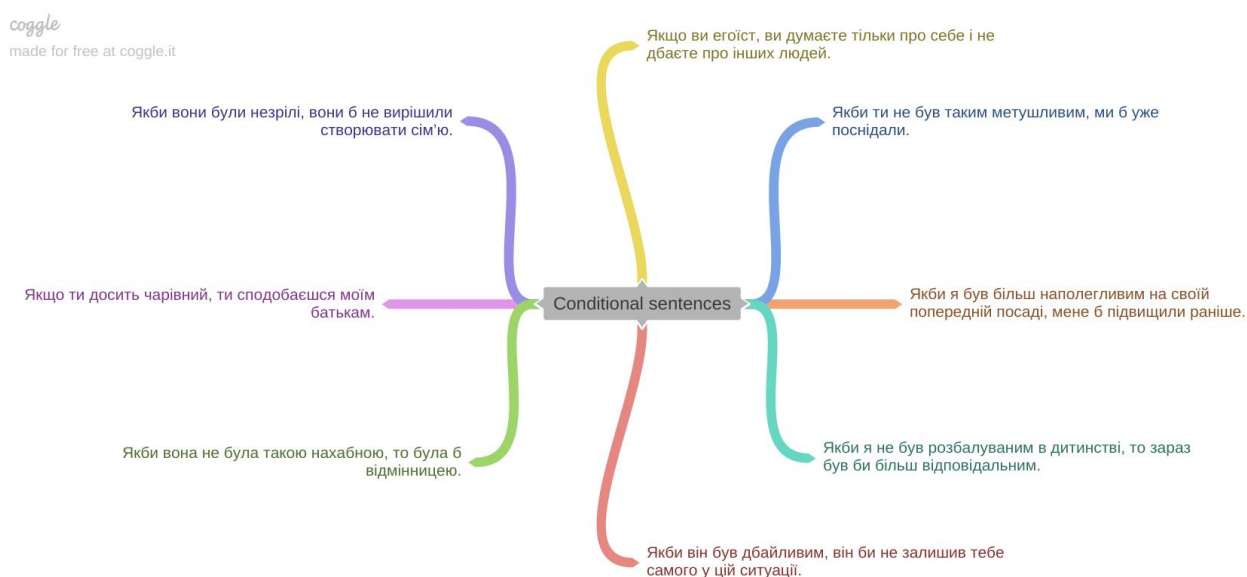


Рисунок 12 – Репродуктивна, некомунікативна вправа

Репродуктивні, умовно-комунікативні вправи зустрічаються найчастіше у розробленій нами системі вправ. Наступна вправа може використовуватись у темі «Teenage types, Family, People» для перевірки засвоєння студентами адекватного граматичного оформлення висловлювання. *Choose the most appropriate verb form and explain the reasons for your choices. Then complete the conditional sentences.*

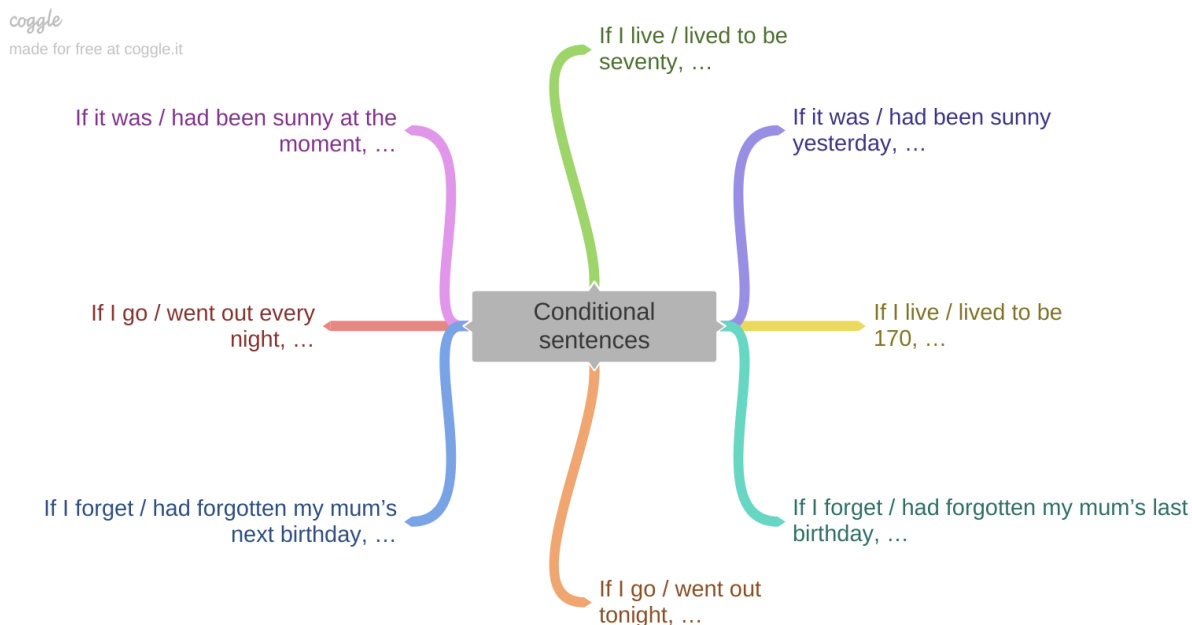


Рисунок 13 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

До наступної репродуктивної, умовно-комунікативної вправи можна віднести: *Complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first, using the word in capitals. Use no more than six words, including the word in capitals. Do not change the word in capitals. Then tick the sentences that are true for you.* Такий вид вправи спрямований на об'єднання зразків мовлення у понадфразові єдності.

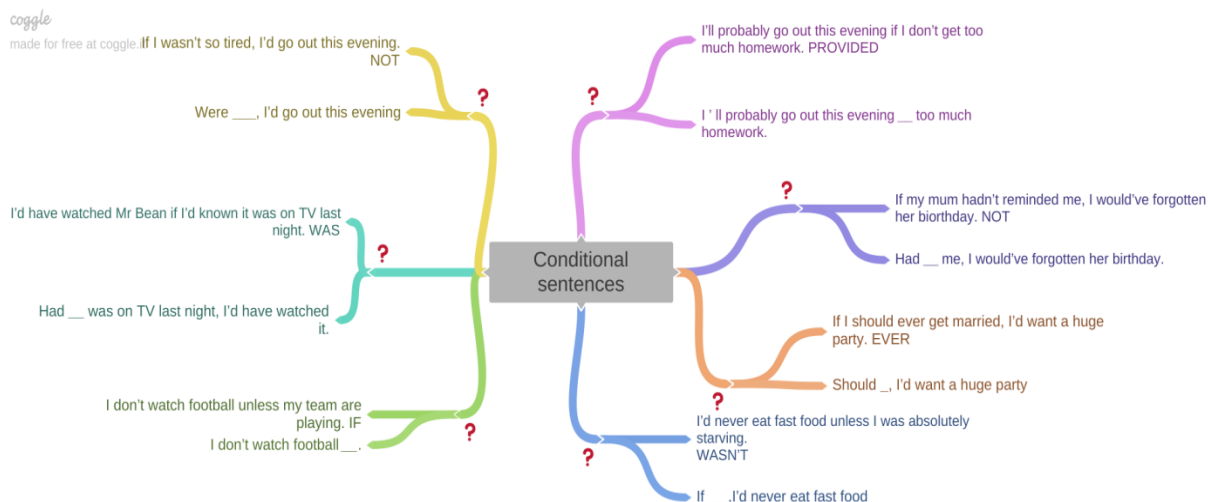


Рисунок 14 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

У розробленій системі вправ ми пропонуємо наступну репродуктивну, комунікативну вправу в основі якої лежить узагальнення граматичного поняття: *Create and tell a short story using the conditional sentences from mind map.*

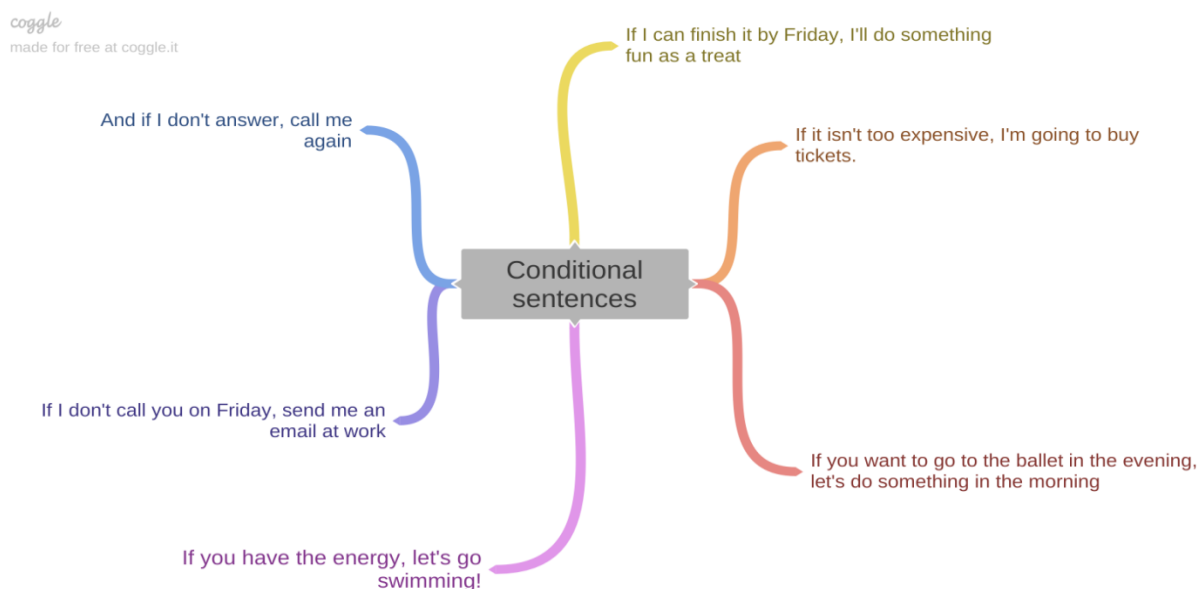


Рисунок 15 – Репродуктивна, комунікативна вправа

До третьої групи вправ ми відносимо: 1) продуктивні, умовно-комунікативні; 2) продуктивні, комунікативні. В цій групі вправ відсутній тип продуктивної, рецептивної вправи через неможливість формування завдання, яке б відповідало умовам обох критеріїв класифікації спрямованості вправ.

Серед продуктивних, умовно-комунікативних вправ ми виділяємо наступну вправу: *Create a dialogue in pairs using questions from mind map.* В даній вправі спостерігаємо об'єднання зразків мовлення у понадфразові діалогічні єдності.

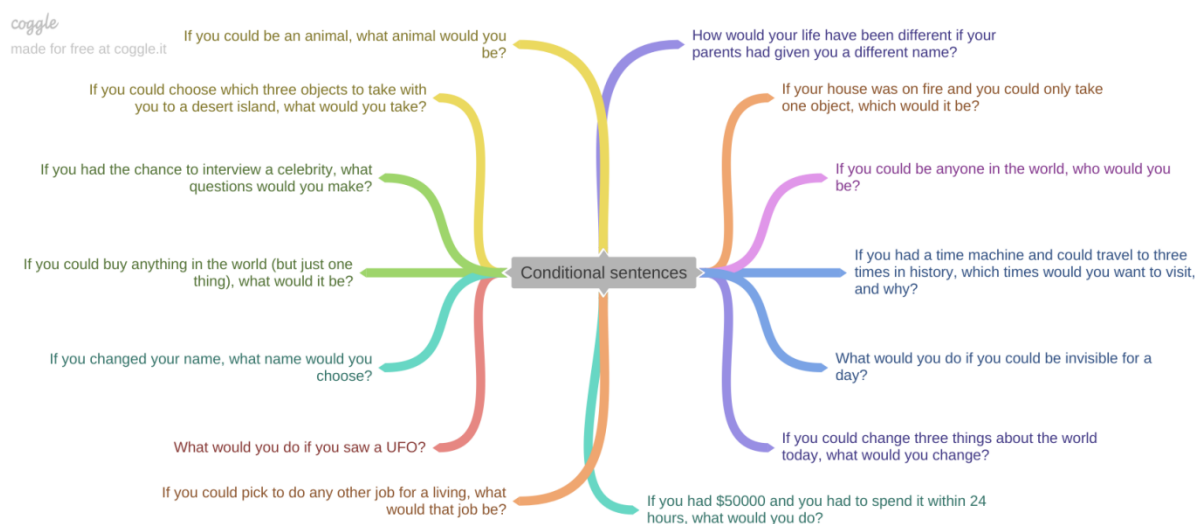


Рисунок 16 – Продуктивна, умовно-комунікативна вправа

Для покращення граматичної компетентності студентів ми розробили наступну продуктивну, комунікативну вправу: *Answer the question by writing a short story and using all types of conditional sentences.* Це вправа спрямована на автоматизацію граматичної структури в письмовому мовленні.

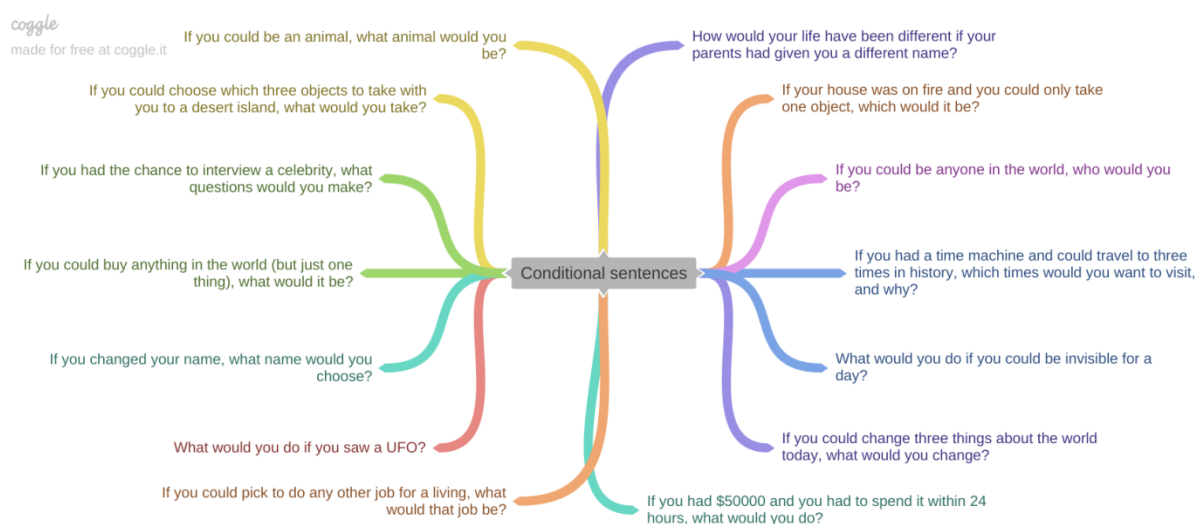


Рисунок 17 – Продуктивна, комунікативна вправа

Отже, нами була сформована авторська система вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності

студентів II курсу на основі класифікації вправ за прийомом / видачею інформації за Ніколаєвою. Ефективність даної системи була перевірена експериментом, умови якого будуть викладені в наступному параграфі.

2.2. Організація та методика проведення експериментальної роботи щодо перевірки авторської системи вправ

За окресленими М. Ляховицьким етапами методичного експерименту проходила експериментальна перевірка ефективності запропонованої методики, включаючи: 1) організацію експерименту; 2) реалізацію експерименту; 3) інтерпретацію результатів експерименту [23].

На етапі організації експерименту ми провели ретельний теоретичний аналіз раніше опублікованих з цієї теми робіт; виявили невирішені проблеми; дослідили існуючі в теорії та практиці заходи, що сприяють вирішенню проблеми; сформулювали гіпотезу дослідження. Вона повинна вимагати експериментального доказу через новизну, незвичайність, протиріччя з існуючими думками.

На етапі підготовки до проведення експерименту ми виконали низку завдань:

- відібрали необхідне число експериментальних об'єктів;
- визначили необхідну тривалість проведення експерименту. Дуже короткий термін призводить до необгрунтовано перебільшеної ролі того чи іншого засоба навчання, дуже тривалий термін відволікає вченого від вирішення інших завдань дослідження, підвищує трудомісткість роботи.
- вибрали конкретні методики для дослідження початкового стану експериментального об'єкта, анкетного опитування, інтерв'ю, розробки власної системи вправ, експертної оцінки та ін;
- визначили ознаки, за якими можна судити про зміни в експериментальному об'єкті під впливом відповідних педагогічних впливів.

Експеримент проводився на базі Хмельницького національного університету. На підготовчому етапі було визначено дві групи, експериментальну та контрольну, на основі яких проводився експеримент.

Було вирішено проводити експеримент протягом місяця, що дозволить, на нашу думку, виявити перші результати покращення рівня сформованості граматичної компетентності у студентів. Заняття проводились півтори рази на тиждень тривалістю година двадцять.

Також під час першого етапу було охарактеризовано велику кількість навчальних підручників та посібників. Провівши детальну характеристику вітчизняних та іноземних видань, було встановлено, що здебільшого у навчальних підручниках з вивчення граматики англійської мови для студентів молодших курсів мовних спеціальностей представлені репродуктивні, некомунікативні та умовно-комунікативні вправи, в той час як продуктивні, комунікативні вправи практично відсутні.

Отже, ми вирішили створити власну систему вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів та використати її на практиці, що стало одним із завдань підготовчого етапу. З цією метою було обрано підручник «Focus 4» іноземного видання «Oxford» автора S. Kay.

Під комплексом вправ розуміється такий оптимальний набір необхідних типів і видів вправ, виконуваних у такій послідовності та в такій кількості, які можуть забезпечити формування мовних та мовленнєвих навичок до рівня комунікативного вміння.

Наукова основа створення комплексу вправ на навчання мовним формулам передбачає: 1) специфіку лінгвістичного матеріалу; 2) об'єктивні закономірності оволодіння іншомовною мовною діяльністю; 3) етапи формування мовних та мовних навичок та умінь, їх удосконалення та переходу в комунікативні вміння [40].

Для визначення типів завдань, які є ефективними під час розвитку граматичної компетентності студентів ми опиралися на критерії класифікації

вправ, які були запропоновані: рецептивні, репродуктивні, продуктивні, не комунікативні, умовно-комунікативні, комунікативні [20].

Етап реалізації експерименту щодо перевірки ефективності певної системи заходів включає:

- вивчення початкового стану системи, у якій проводиться аналіз початкового рівня знань і умінь, вихованості певних якостей особистості чи колективу та інших;

- формулювання критеріїв ефективності запропонованої системи заходів;

- інструктаж учасників експерименту про порядок та умови ефективного його проведення.

Перед проведенням експерименту було проведено анкетування (додаток А) і співбесіду з студентами обох груп та було визначено загальний рівень сформованості граматичної компетентності. У контрольній групі 1 студент володів низьким рівнем сформованості граматичної компетентності, 5 з усіх студентів групи на достатньому рівні володіли мовленнєвими вміннями в комунікативному процесі на середньому рівні і високий ступінь розвиненості граматичної компетентності мали лише 4 студенти. В експериментальній групі ситуації була дещо іншою. Кількість студентів, які володіли високим рівнем граматичної компетентності становила 3, середній рівень спостерігався у 6 студентів, а низький – також у 1. Відомо, що підготовка до експериментальної роботи – це ключ до її успіху. Саме тому спочатку ми звернулись до таких правил:

- 1) забезпечити групу всіма необхідними матеріалами та обладнанням (доступ до технічного обладнання, друковані матеріали);

- 2) ознайомити студентів із технікою виконання завдань різних типів;

- 3) особисто підготуватись до сприйняття нової методики розвитку граматичної компетентності.

До критеріїв ефективності запропонованої системи вправ можна віднести підвищення рівня сформованості граматичної компетентності студентів з низьким рівнем до середнього, а також зменшення проміжку рівня сформованості граматичної компетентності між студентами з середнім та високим рівнем.

Однією з частин етапу реалізації експерименту було власне проведення експерименту. Однією із тем, яка була розглянута в групі під час експерименту була тема «True or false? The dog ate my homework». Дана тема з граматичної точки зору передбачає засвоєння різних видів умовних речень.

На кожному занятті використовувалося декілька вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів. На першому занятті студентам було запропоновано згадати ті види умовних речень, які вже відомі для них, а також згідно з орієнтовно-підготовчого етапу формування граматичної компетентності були представлені два види змішаних умовних речень. З цією метою ми використали ментальну карту як наочність.

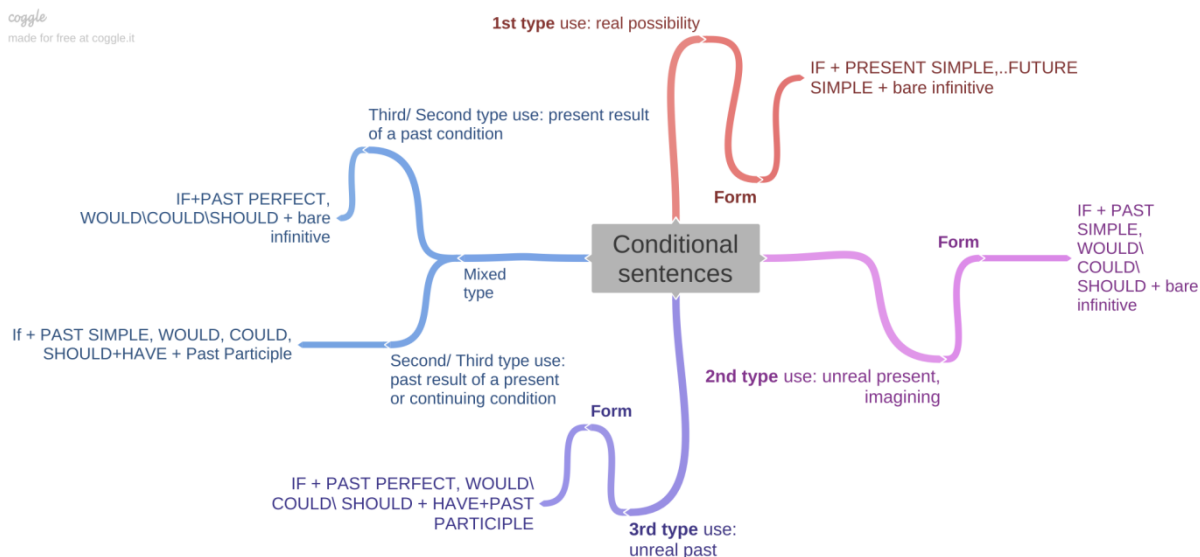


Рисунок 18 – Умовні речення

Після цього нами були запропоновані наступні рецептивні, не комунікативні; репродуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи.

Вправа 1. Name the types of conditional sentences.

coggle
made for free at coggle.it

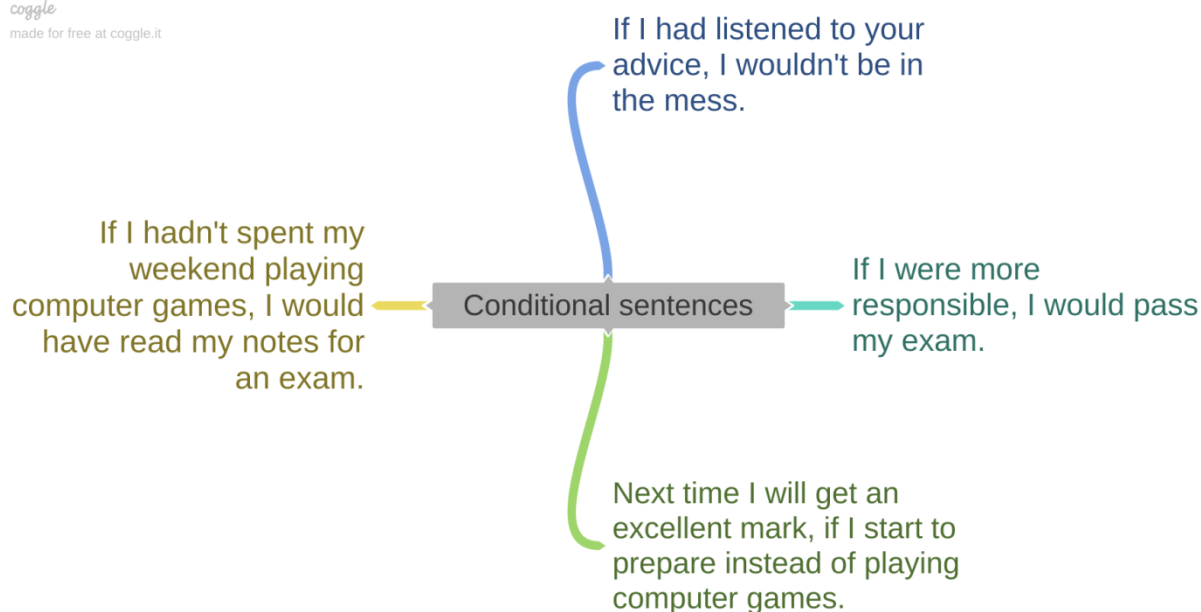


Рисунок 19 – Рецептивна, не комунікативна вправа

Вправа 2. Write one word in each space in these mixed conditional sentences.

zgu
de for free at coggle.it

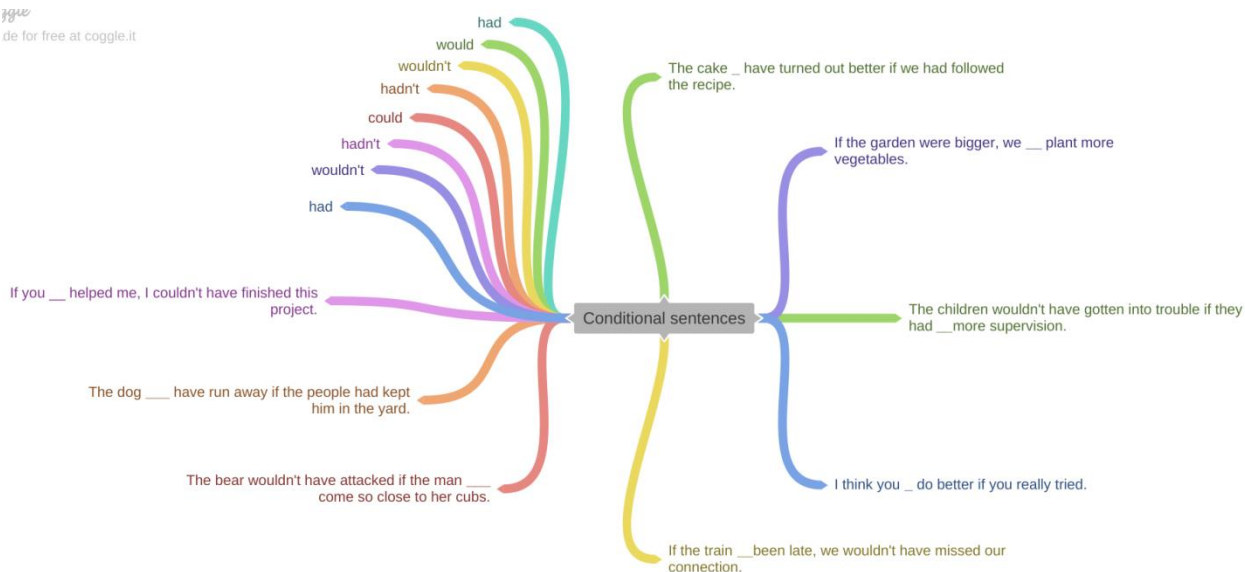


Рисунок 20 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

Вправа 3. Find mistakes in the sentences and correct them.

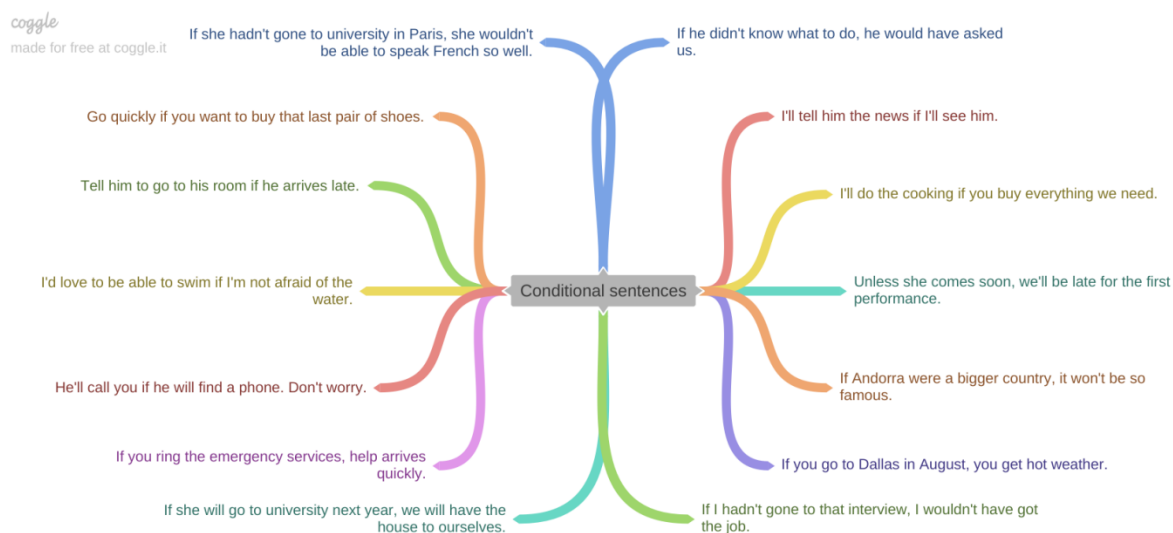


Рисунок 21 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

Протягом наступних занять ми пропонуємо використовувати такі типи вправ з використанням умовних речень.

Вправа 4. Put the words into correct order to make conditional sentences.



Рисунок 22 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

Вправа 5. Complete the questions with the correct form of the verb to complete conditional questions.

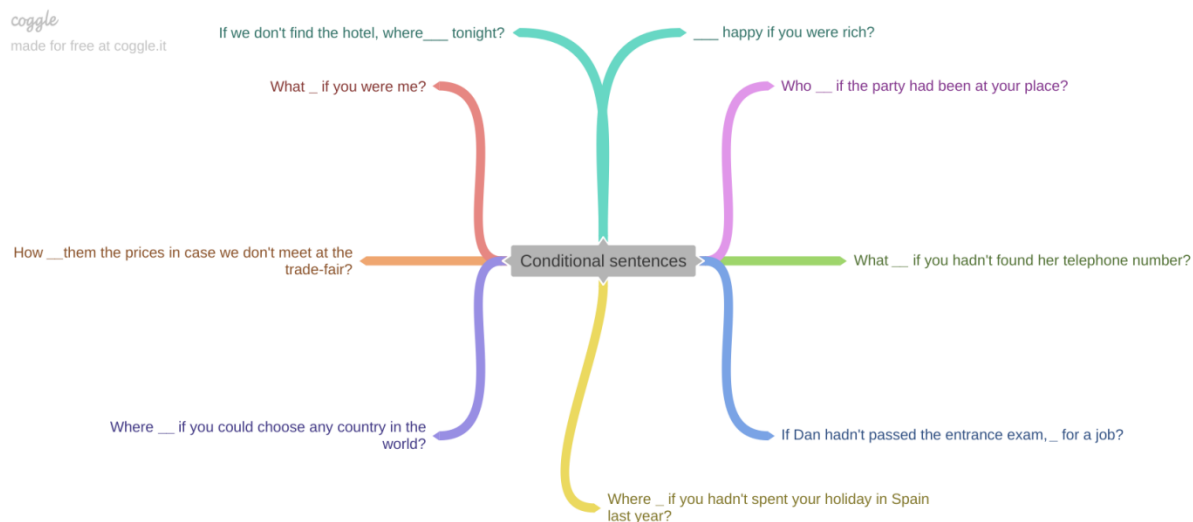


Рисунок 23 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

Вправа 6. Complete the sentences choosing 1 variant.



Рисунок 24 – Репродуктивна, умовно-комунікативна вправа

2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

Останнім етапом проведення експерименту є інтерпретація його результатів:

- опис кінцевого стану системи;
- характеристика умов, у яких експеримент дав сприятливі результати;

- вказівка меж застосування перевіреної під час експерименту системи вправ.

На початковому етапі реалізації нашого експериментального дослідження, в основі якого лежало випробування розробленої нами системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів з метою визначення загального рівня сформованості граматичної компетентності, було проведено опитування студентів: попереднє та заключне, співбесіда з студентами контрольної та експериментальної груп до та після експерименту.

Таким чином, експериментальне дослідження включає:

- методичну розробку системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів;
- анкетне опитування: попереднє і заключне;
- співбесіда (що виражається в попередньому і післяекспериментальному оцінюванні);
- обробку і аналіз отриманих результатів.

На початку експериментального дослідження була проведена співбесіда та анкетне опитування студентів II курсу.

Передекспериментальна співбесіда проводилася для визначення рівня сформованості граматичної компетентності студентів. У зрізі знань брали участь 20 студентів. За час проведення попереднього зрізу знань зібрано такі дані:

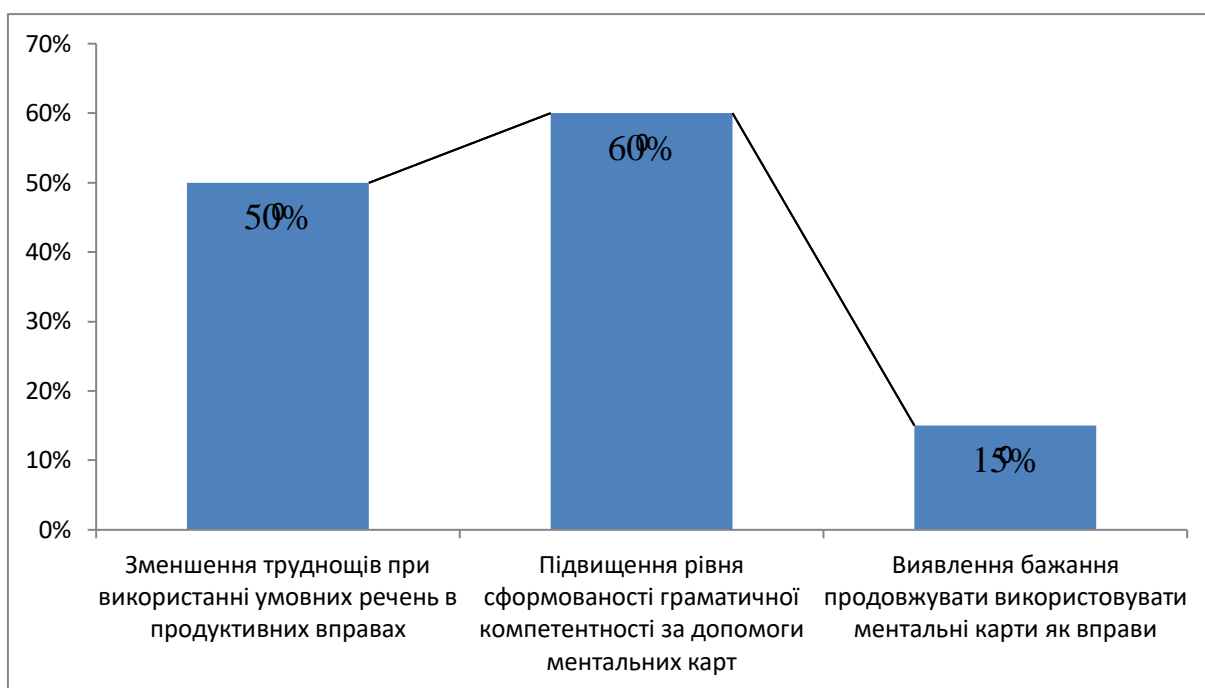
- середня успішність контрольної групи: високий рівень – 4 студенти, середній рівень – 5, низький рівень – 1 студент;
- середня успішність експериментальної групи: високий рівень – 3 студенти, середній рівень – 6, низький рівень – 1 студент.

Попереднє анкетування проводилось з метою виявлення основних факторів та чинників, які стимулюють студентів до мовленнєвого уміння в комунікативному процесі, а також для того, щоб визначити бажання/небажання студентів надалі покращувати рівень розвиненості

граматичної компетентності. Попереднє опитування показало, що труднощі у вивченні граматики виникають у майже половини студентів молодших курсів. Граматичне явище представлене як ситуацію спілкування легше засвоюється у 60% студентів; репродуктивні, продуктивні, умовно-комунікативні та комунікативні вправи є ефективними для 80% студентів, а переважна більшість студентів відмітили, попереднє використання ментальних карт на заняттях як наочність, а не систему вправ.

Саме ці фактори зумовили використання розробленої нами системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу. При створенні системи вправ до уваги брались психолого-педагогічні засади студентів II курсу, етапи формування граматичної компетентності та основні вимоги до вправ, що спрямовані на розвиток граматичної компетентності. Ми намагались проявити креативність у створенні вправ для того, щоб активізувати студентів на практичних заняттях.

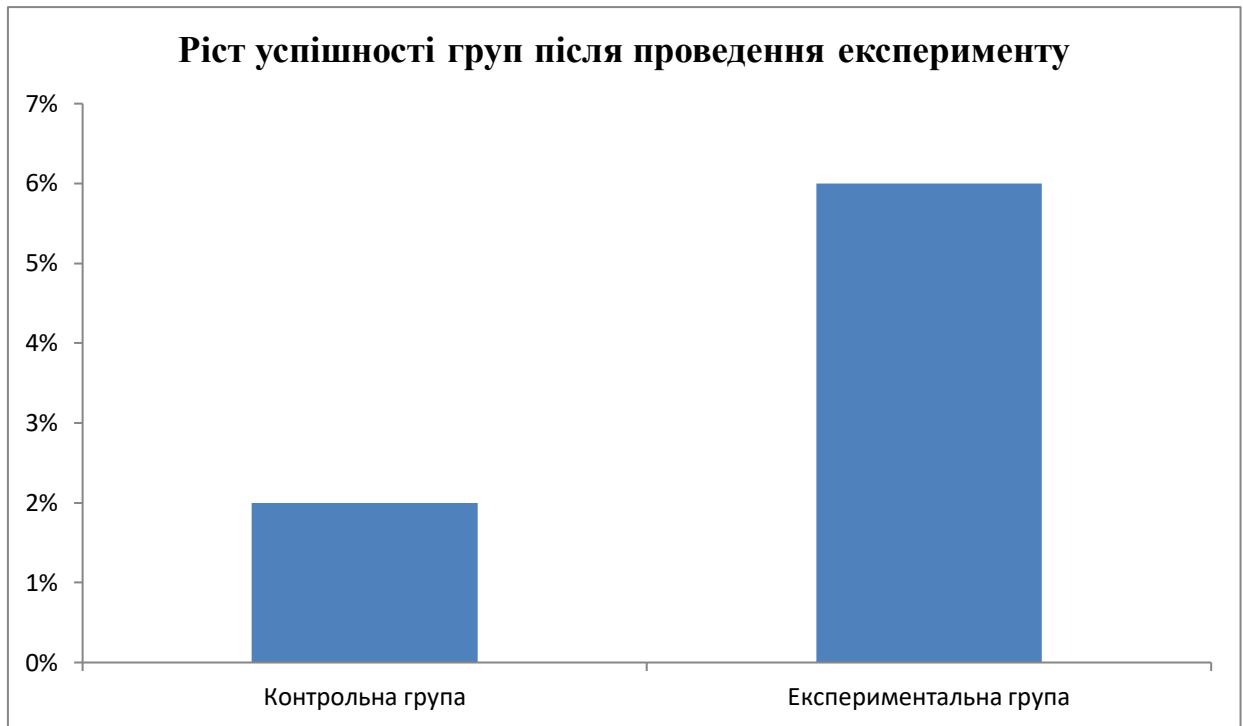
Після закінчення педагогічного експерименту було проведено післяекспериментальне анкетування (додаток Б). Результати заключного опитування підтвердили достовірність методичного використання розробленої системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу. При заключному анкетуванні половина студентів у експериментальній групі підкреслили, що через певний період часу труднощі при використанні умовних речень в продуктивних вправ зменшились. 60% студентів зазначили, що в них підвищився рівень сформованості граматичної компетентності за допомоги ментальних карт. Було також з'ясовано, що чверть студентів хотіли б продовжити вивчення граматики англійської мови з використанням ментальних карт у якості вправ.



Діаграма 2– Відповіді студентів експериментальної групи при заключному анкетуванні

Для проведення експерименту ми проаналізували зміст, структуру та етапи формування іншомовних граматичних компетентності, розробили систему вправ для кожного типу, впровадили її в освітній процес та перевірили її ефективність у контрольному зрізі знань. Після закінчення експерименту успішність студентів у контрольній групі покращилися на 2%, у експериментальній групі – на 6%.

Після закінчення педагогічного експерименту було проаналізовано отримані дані. На основі отриманої інформації можна зробити такі висновки: на початку експериментального дослідження успішність контрольної групи була нижчою у порівнянні з експериментальною групою. З впровадженням методики використання системи вправ для формування іншомовної граматичної компетентності, успішність експериментальної групи зросла на 6% на противагу успішності студентів контрольної групи (2%), які не брали участі в експериментальній перевірці, що свідчить про ефективність та достовірність методичного використання розробленої системи вправ для студентів II курсу.



Діаграма 3 – Ріст успішності груп після проведення експерименту

ВИСНОВКИ

У результаті вивчення проблеми формування іншомовної граматичної компетентності було вирішено поставлені завдання, рішення яких відображені у нижче наведених положеннях.

1. Проаналізовано стан дослідженості проблеми формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу в науковій літературі. Розглянуто різні визначення поняття «граматична компетентність». Н. К. Складенко аналізує граматичну компетентність як здатність людини виробляти правильні усні та письмові висловлювання відповідно до граматичних правил та розуміти граматичні структури, що використовуються в мовленні іншими. Згідно з думкою С. Торнбері, граматична компетентність є не що інше, як рівень освоєння людиною основного коду мови, тобто його граматичними правилами, словотвором, структурою пропозицій, словником. У складі граматичної компетентності виокремлюємо граматичні знання, граматичні навички й граматичну усвідомленість. Формуючи граматичну компетентність слід зважати на наступні чинники: внутрішні, зовнішні та лінгвістичні. Ключовим компонентом навчання є сформованість граматичної компетентності студентів у фаховій підготовці вчителів англійської мови. Для застосування набутих знань і навичок в процесі мовлення студенти повинні досягнути належного рівня самостійного продукування граматичних явищ після завершення навчання у закладі вищої освіти.

2. Охарактеризовано ментальні карти та їхню роль у формуванні іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу на прикладі умовних речень. Вчені виділяють кілька типів когнітивного навантаження і поєднують їх із типами пам'яті, на які вони позначаються. Переважно розрізняють внутрішнє і зовнішнє пізнавальне навантаження. Збереження низького рівня навантаження є основною метою процесу навчання, звільняючи короткочасну пам'ять, для обробки контенту, який буде

проводитись в довгострокову пам'ять у вигляді схем. Під схемами розуміють ментальні карти, які дозволяють поняттям або об'єктам бути розпізнаними і співвіднесеними з раніше вивченими категоріями. Ефективна ментальна карта оптимізує когнітивне навантаження, зменшуючи стороннє і збільшуючи релевантне навантаження. Студенти можуть покращити свої знання за допомогою ментальних карт, таким чином зменшуючи навантаження на робочу пам'ять і запам'ятовуючи знання легше і зрозуміліше. Крім того, залучення студентів до створення ментальних карт може стимулювати активну практику студентів, що, у свою чергу, закріплює їхні знання.

3. Проаналізовано етапи формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу. На орієнтовно-підготовчому періоді здійснюється розкриття значення нового граматичного явища у комунікативній ситуації і спершу втілення мовленнєвої граматичної дії за прикладом, у разі її елементарності, або спершу втілення відокремлених дій, з яких формується граматичне явище на основі розуміння прийомів їх виконання. Процес переходу до автоматизованих граматичних дій на рівні фрази проходить на наступному, стереотипно-ситуативному етапі. Розширення використання нових граматичних структур на рівні понадфразових єдностей і тексту проходить на останньому, варіюючи-ситуативному етапі. Таким чином, на початковому періоді студентів інформують про нову граматичну структуру в штучній чи природній комунікативній ситуації.

4. Розроблено авторську систему вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності студентів II курсу та експериментально перевірено її ефективність. Для того, щоб перевірити ефективність розробленої системи вправ, було проведено педагогічний експеримент. Для формування іншомовної граматичної компетентності в експериментальній групі використовувалася розроблена нами система вправ. Після закінчення педагогічного експерименту було

проаналізовано одержані дані та сформульовано такі висновки: на початку експериментального дослідження успішність експериментальної групи була нижчою у порівнянні з контрольною групою. Із впровадженням авторської системи вправ з використанням ментальних карт для формування іншомовної граматичної компетентності, успішність експериментальної групи зросла на 6% на противагу успішності студентів контрольної групи (2%), які не брали участі в експериментальній перевірці. Це свідчить про ефективність та достовірність методичного використання розробленої системи вправ для студентів II курсу.

ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Борщовецька В. Д., Ігнатенко В. Д. Основи методики навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх навчальних закладах: навч. посіб. / В. Д. Борщовецька, В. Д. Ігнатенко. – Біла Церква : БНАУ, 2018. – 122 с.
2. Вовк О. І. Модель організації занять з інтенсивного навчання практичної граматики англійської мови у ВНЗ. / О. І. Вовк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – 2005. – №. 13. – С. 12–15
3. Вовк О. І. Особливості оволодіння знаннями у процесі навчання граматичного аспекту іншомовного спілкування / О. І. Вовк // Наукові записки. Серія : Педагогіка і психологія. – 2005. – №. 16. – С. 208–211
4. Вовк О. І. Формування англомовної граматичної компетенції у майбутніх учителів в умовах інтенсивного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання: германські мови" / О. І. Вовк – Київ, 2008. – 345 с.
5. Гальськова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальськова. – Москва: КНОРУС, 2017. – 390 с.
6. Горбач Е. Б. Зміст і структура граматичної компетентності майбутніх перекладачів / Е. Б. Горбач // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – 2015. – № 24. – С. 148 – 157
7. Гриценко О. І. До питання про психологічні передумови навчання граматичного аспекту спілкування в інтенсивному курсі англійської мови на початковому ступені мовного вузу. / О. І. Гриценко // Гуманітарний вісник. Сер. Іноземна філологія. – 2008. – №1. – С. 49–57.
8. Еловская С. В. Психолого-педагогические условия обучения школьников иностранному языку посредством информационно-коммуникационных технологий / С. В. Еловская, Е. Ю. Алексеева. – 2016. – №2. – С. 12–14.
9. Еловская С. В. Формирование иноязычной грамматической компетенции у обучающихся старших классов / С. В. Еловская,

Л. Г. Карандеева, Н. В. Хаусманн-Ушкова. – 2019. – №183. – С. 14–23. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-inoazychnoy-grammaticheskoy-kompetentsii-u-obuchayuschih-sya-starshih-klassov>

10. Ждан А. Н. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков / А. Н. Ждан – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 256 с.

11. Зефирова Т. Л. Физиологические основы памяти. Развитие памяти у детей и подростков / Т. Л. Зефирова. – Казань, КФУ, 2015. – 40 с.

12. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследоват. центр проблем качества под-ки спец-ов, 2004. – 42 с.

13. Зимняя И. А. Психология обучения иностранного языка в школе / И. А. Зимняя – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

14. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб: Питер, 2002. – 512 с.

15. Камышанская Н. В. Использование интеллект-карт в обучении иностранному языку студентов в неязыковом вузе. / Н. В. Камышанская // Гуманитарные науки. – 2016. – №3. – С.131–135.

16. Карпенко Н. М. Концептуальні підходи до формування іншомовної граматичної компетенції студентів I курсу факультету іноземних мов. / Н. М. Карпенко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. Педагогічні науки. – 2013. – № 111. – С. 133–136.

17. Касаткіна О. В. До питання розвитку граматичної компетентності студентів на заняттях іноземної мови / О. В. Касаткіна. // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – №59. – С. 52–55. – Режим доступа до ресурсу: http://eprints.zu.edu.ua/7314/1/vip_59_11.pdf (дата звернення 28.11.2021).

18. Кафтайлова Н. А. Суцностная характеристика грамматической компетенции как компонента межкультурной компетенции. /

Н. А. Кафтайлова // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, – 2011. – №1(44). – С. 109–113.

19. Кашуба О. М. Особливості формування граматичної компетенції студентів філологічних факультетів під час вивчення іноземних мов [Електронний ресурс] / О. М. Кашуба // «Молодий вчений». – 2016. – Режим доступу до ресурсу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2016/6/108.pdf>. (дата звернення 21.11.2021).

20. 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.

21. Мірошник І. В. Поняття іншомовної граматичної компетентності та особливості її реалізації в початковій школі [Електронний ресурс] / І. В. Мірошник // «Молодий вчений». – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/2.1/26.pdf>. (дата звернення 20.11.2021).

22. Мильруд Р. П., Максимова І. Р. Сучасні концептуальні принципи комунікативного навчання іноземної мови / Р. П. Мильруд, І. Р. Максимова // Іноземні мови в школі. – 2000. – № 4. – С. 9–14.

23. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов / М. В. Ляховицкий. – М.: Высш. школа, 1981. – 159 с.

24. Надеина А. А. Психологическое обоснование метода интеллектуальных карт на этапе формирования понятия. / А. А. Надеина // Актуальные проблемы филологии. – 2019. – № 19. – С. 143–151.

25. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе: учебник / под ред. А. А. Миролюбова, И. В. Рахманова, В. С. Цетлин. – М. : Просвещение, 1967. – 504 с.

26. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Осідак Вікторія Василівна. – К., 2004. – 314 с.

27. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномузычному говорению. 2-е изд. / Е. И. Пассов. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

28. Перминова Е. П. Развитие интеллектуального потенциала учащихся: использование интеллект-карт. / Е. П. Перминова // Вестник ЮУрГУ. – 2011. – №13. – С. 135–140.

29. Подласый И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов / И. П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.

30. Рябцева О. М. Формирование грамматической составляющей иномузычной коммуникативной компетенции [Электронный ресурс] / О. М. Рябцева // Известия ЮФУ. – 2010. – Режим доступа до ресурсу: <http://old.izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2010/10/23.pdf>. (дата звернення 11.09.2021).

31. Скляренко Н. К. Методика формування іншомовної граматичної компетенції в учнів загальноосвітніх навчальних закладів [Електронний ресурс] / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 2011. – № 1. – С. 15-25. – Режим доступа: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2011_1_3 (дата звернення 15.11.2021).

32. Скляренко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Скляренко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–98.

33. Скляренко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Скляренко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць. – 1992. – С. 9 – 14.

34. Стеченко Т. О. Комплекс завдань для формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої граматичної компетенції. / Т. О. Стеченко // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 28–31.

35. Стеченко Т. О. Формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Стеченко Тетяна Олександрівна. – К., 2004. – 200 с.

36. Сычева О. В. Понятие грамматической компетенции как цели формирования в языковом вузе [Электронный ресурс] / О. В. Сычева // Наука и образование сегодня. – 2016. – Режим доступа до ресурсу: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-grammaticheskoy-kompetentsii-kak-tseli-formirovaniya-v-yazykovom-vuze>. (дата звернення 05.11.2021).

37. Тригуб І. П. Формування граматичної компетенції у студентів немовних спеціальностей ВНЗ у процесі вивчення англійської мови [Електронний ресурс] / І. П. Тригуб // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія. – 2014. – № 10. – Т. 2. – С. 74 – 76
Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmgu_filol_2014_10%282%29__22 (дата звернення 07.11.2021).

38. Філіпова І. М. Використання ментальних карт у навчанні граматики студентів другого курсу мовних спеціальностей. / І. М. Філіпова // Мова, освіта, наука в контексті міжкультурної комунікації: матеріали II Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (м. Тернопіль, 15 квітня 2021 р.) / За ред. Задорожної І. П. – Тернопіль: ТНПУ, 2021. – 202 с.

39. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. Учебное пособие для студентов педагогических институтов. / С. Ф. Шатилов – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

40. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: підручник /В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання-Пресс, 2002. –295 с.

41. Яковенко Т. В. Интеллект-карта как эффективный способ запоминания и систематизации учебной информации. / Т. В. Яковенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 56–4. – С. 293–301.

42. Baddeley A. D. Working memory and the vividness of imagery [Электронный ресурс] / A. D. Baddeley, J. Andrade // Journal of Experimental Psychology: General. – 2000. – Режим доступа до ресурсу: <https://psycnet.apa.org/record/2000-13979-007>. (дата звернення 16.11.2021).

43. Baum J. R. The Relationship of Entrepreneurial Traits, Skill, and Motivation to Subsequent Venture Growth [Электронный ресурс] / J. R. Baum, E. A. Locke // Journal of Applied Psychology. – 2004. – Режим доступа до ресурсу: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.7703&rep=rep1&type=pdf>. (дата звернення 29.09.2021).

44. Brinkmann A. Graphical Knowledge Display – Mind Mapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education [Электронный ресурс] / A. Brinkmann // Mathematics Education Review. – 2003. – Режим доступа до ресурсу: <https://blogs.commonsgorgetown.edu/cctp-850-spring2010/files/graphical-knowledge-display.pdf>. (дата звернення 30.09.2021).

45. Buzan T. The Mind Map Book [Электронный ресурс] / T. Buzan, B. Buzan // Penguin Books USA. – 1994. – Режим доступа до ресурсу: <https://ru.scribd.com/doc/37844197/The-Mind-Map-Book-Tony-Buzan>. (дата звернення 16.11.2021).

46. Canale S. A Theoretical Framework for Communicative Competence [Электронный ресурс] / S. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Режим доступа до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing. (дата звернення 25.11.2021).

47. Chiou C. The Effect of Concept Mapping on Students' Learning Achievements and Interests [Электронный ресурс] / C. Chiou // Innovations in Education and Teaching International. – 2008. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14703290802377240>. (дата звернення 21.11.2021).

48. Deci E. L. A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation [Электронный ресурс] / E. L. Deci, R. Koestner, R. M. Ryan // Psychol Bull. – 1999. – Режим доступа до ресурсу: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10589297/>. (дата звернення 05.11.2021).

49. Eisenmann M. Basic issues in EFL teaching and learning [Электронный ресурс] / M. Eisenmann, T. Summer // Heidelberg: Universitätsverlag Winter. – 2012. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.worldcat.org/title/basic-issues-in-efl-teaching-and-learning/oclc/872673541>. (дата звернення 13.10.2021).

50. Ellis R. The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures [Электронный ресурс] / R. Ellis // Oxford University Press. – 2007. – Режим доступа до ресурсу: <https://ua1lib.org/book/18149558/beaaf2>. (дата звернення 22.10.2021).

51. Gottfried A. E. Academic intrinsic motivation in young elementary school children [Электронный ресурс] / A. E. Gottfried // Journal of Educational Psychology. – 1990. – Режим доступа до ресурсу: [https://www.scirp.org/\(S\(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1423489](https://www.scirp.org/(S(vtj3fa45qm1ean45vvffcz55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1423489). (дата звернення 15.09.2021).

52. Goudas M. Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes [Электронный ресурс] / M. Goudas, S. Biddle, K. Fox // Br J Educ Psychol. – 1994. – Режим доступа до ресурсу: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/7811633/>. (дата звернення 12.11.2021).

53. Hufeisen B. How can DaFmE and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations [Электронный ресурс] / B. Hufeisen, N. Marx // Receptive Multilingualism. – 2007. – Режим доступа до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/290167169_14_How_can_DaFmE_and_EuroComGerm_contribute_to_the_concept_of_receptive_multilingualism_Theoretical_and_practical_considerations. (дата звернення 19.10.2021).

54. Hymes D. H. On Communicative Competence [Электронный ресурс] / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings. – 1972. – Режим доступа до ресурсу: <http://www.homes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-1.pdf>. (дата звернення 20.09.2021).

55. Larsen-Freeman D. Techniques and Principles in Language Teaching [Электронный ресурс] / D. Larsen-Freeman // Oxford University Press. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <https://acasearch.files.wordpress.com/2015/03/techniques-in-language-teaching.pdf>. (дата звернення 22.10.2021).

56. Meißner F.-J. Transfer und Transferieren: Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht / F.-J. Meißner // Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension [Klein H. G., Rutke D. (Hrsg.)]. – Aachen : Shaker. – 2004. – Режим доступа до ресурсу: <https://docplayer.org/2458-Transfer-und-transferieren-anleitungen-zum-interkomprehensionsunterricht.html> (дата звернення 03.11.2021).

57. Mylläri J. The students' pedagogical thinking and the use of ICTs in teaching [Электронный ресурс] / J. Mylläri, H. Kynäslähti, O. Vesterinen // Scandinavian Journal of Educational Research. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/the-students-pedagogical-thinking-and-the-use-of-icts-in-teaching>. (дата звернення 04.10.2021).

58. Nassaji H. Teaching Grammar in Second Language Classrooms Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context [Электронный ресурс] / H. Nassaji, S. Fotos // Routledge. – 2011. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.routledge.com/Teaching-Grammar-in-Second-Language-Classrooms-Integrating-Form-Focused/Nassaji-Fotos/p/book/9780415802055>. (дата звернення 15.09.2021).

59. Nebojsa S. The evaluation of using mind maps in teaching. [Электронный ресурс] / S. Nebojsa, B. Carisa // Technics Technologies Education

Management. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://pdf.ttem.ba/ttem_6_2_web.pdf. (дата звернення 13.11.2021).

60. Orhan A. The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, academic achievement and concept learning [Електронний ресурс] / A. Orhan // Journal of Baltic Science Education. – 2007. – Режим доступу до ресурсу: <http://oaji.net/articles/2014/987-1404288606.pdf>. (дата звернення 31.10.2021).

61. Pehkonen E. The State-of-Art in Mathematical Creativity [Електронний ресурс] / E. Pehkonen // ZDM Mathematics Education. – 1997. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.emis.de/journals/ZDM/zdm973a1.pdf>. (дата звернення 10.11.2021).

62. Sammer G. Workload and Electro-Encephalography Dynamics [Електронний ресурс] / G. Sammer // CRC Press. – 2006. – Режим доступу до ресурсу: https://books.google.com.ua/books?hl=uk&lr=&id=0U1ZDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA350&dq=Sammer+G.+Concepts+of+mental+workload&ots=d8vQS9BHPT&sig=OH9D3HJ2fAgo8wNVEFgxt7xYTEA&redir_esc=y#v=onepage&q=Sammer%20G.%20Concepts%20of%20mental%20workload&f=false. (дата звернення 23.11.2021).

63. Skinner B. The technology of teaching [Електронний ресурс] / B. Skinner // Appleton-Century-Crofts. – 1968. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.worldcat.org/title/technology-of-teaching/oclc/581183933>. (дата звернення 27.11.2021).

64. Sweller J. Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design [Електронний ресурс] / J. Sweller // Learning and Instruction. – 1994. – Режим доступу до ресурсу: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0959475294900035>. (дата звернення 08.11.2021).

65. Sweller J. Cognitive architecture and instructional design /J. Sweller, J. Van Merriënboer, F. Paas // Educational Psychology Review – 1998 – V. 10 (3) – P. 251– 296.

66. Sweller J. The use of worked examples as a substitute for problem solving in learning algebra / Sweller, J., Cooper, G.A. // Cognition and Instruction – 1985 – V. 2 (1). – P. 59–89.

67. Thornbury S. How to Teach Grammar [Электронный ресурс] / S.Thornbury // Pearson Education. – 1999. – Режим доступа до ресурсу: <https://ru.scribd.com/document/392839373/How-to-teach-grammar-Thornbury-1999-pdf>. (дата звернення 04.09.2021).

68. Turner J. The Influence of Classroom Contexts on Young Children’s Motivation for Literacy. [Электронный ресурс] / J. Turner // Reading Research Quarterly. – 1995. – Режим доступа до ресурсу: [https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqw2orz553k1w0r45\)\)/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2454913](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqw2orz553k1w0r45))/reference/referencespapers.aspx?referenceid=2454913). (дата звернення 28.11.2021).

69. Ur P. Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers [Электронный ресурс] / P. Ur // Cambridge University Press. – 2006. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.twirpx.com/file/433818/>. (дата звернення 15.09.2021).

70. Zhao G. The Effect of Mind Mapping on Teaching and Learning : A Meta-Analysis [Электронный ресурс] / G. Zhao // Standard Journal of Education and Essay. – 2014. – Режим доступа до ресурсу: https://www.researchgate.net/publication/297833919_The_Effect_of_Mind_Mapping_on_Teaching_and_Learning_A_Meta-Analysis. (дата звернення 20.10.2021).

Додаток А

Передекспериментальне анкетування студентів

Шановні студенти, ознайомтеся з запитання анкети. В кожному пункті цієї анкети, Ви можете обрати більше, ніж 1 варіант відповіді. Дякуємо за співпрацю!

1. Чи виникають у Вас складнощі при вивченні граматики іноземної мови?

- Так.
- Іноді.
- Ні.

2. Як викладач презентує нове граматичне явище?

- У ситуації спілкування.
- Представляє та пояснює граматичні правило.
- Демонструє діалог, уривок художнього твору, вірш, пісню (з подальшим обговоренням правил вживання).

3. Ви краще розумієте граматичне явище, представлене:

- Як процес реального спілкування (ситуації спілкування).
- З опорою на вивчені правила.
- Як ситуацію спілкування з опорою на правило.

4. Оберіть завдання, яким Ви віддаєте перевагу при вивченні граматики іноземної мови:

- | | |
|------------------|-------------------------|
| - Рецептивні. | - Некомунікативні. |
| - Репродуктивні. | - Умовно-комунікативні. |
| - Продуктивні. | - Комунікативні. |

5. Чи використовувалися раніше ментальні карти на заняття при вивченні граматики іноземної мови?

- Так, у якості наочності.
- Так, у якості вправ.
- Важко згадати.
- Ні.

Додаток Б

Післяекспериментальне анкетування студентів

Шановні студенти, ознайомтеся з запитання анкети. В кожному пункті цієї анкети, Ви можете обрати більше, ніж 1 варіант відповіді. Дякуємо за співпрацю!

1. Чи зменшились у Вас складнощі при вивченні граматики іноземної мови з використанням ментальних карт?
 - Так.
 - Неповністю.
 - Ні.
2. Які вправи на основі ментальних карт допомогли Вам найбільше при вивченні граматики іноземної мови:
 - Рецептивні.
 - Репродуктивні.
 - Продуктивні.
 - Некомунікативні.
 - Умовно-комунікативні.
 - Комунікативні.
3. Чи хотіли б Ви далі продовжувати використовувати ментальні карти на заняття при вивченні граматики іноземної мови?
 - Так, у якості наочності.
 - Так, у якості вправ.
 - Ні.