



Теорія та методика навчання

УДК 378:373.091.12.011.3-051:81'243

DOI <https://doi.org/10.5281/zenodo.17216163>

**Організація самостійної роботи з формування компетентності в говорінні
майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої
іноземної**

Задорожна Ірина Павлівна

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та міжнародного співробітництва,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка,
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2, Україна, 46027
zadorozhna.iryana@tnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

Даниленко Оксана Олександрівна

доктор філософії, викладач кафедри англійської філології та
методики навчання англійської мови,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка,
м. Тернопіль, вул. Максима Кривоноса, 2, Україна, 46027
danylenko@tnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3937-9110>

Прийнято: 15.09.2025 | Опубліковано: 27.09.2025

***Анотація:** У статті розглянуто особливості організації самостійної роботи з формування компетентності в говорінні майбутніх учителів у процесі навчання англійської мови як другої іноземної. Проаналізовано наукову*



літературу з проблем методики навчання другої іноземної мови, формування компетентності у говорінні загалом та з другої іноземної мови зокрема, самостійної роботи та автономної навчальної діяльності студентів. **Мета статті** полягає у дослідженні етапів формування компетентності в говорінні при навчанні другої іноземної мови у процесі самостійної роботи та релевантних для кожного етапу стратегій навчання говоріння. У дослідженні використано теоретичні та емпіричні **методи**: критичний аналіз наукових джерел з методики навчання іноземних мов, узагальнення досвіду навчання другої іноземної мови у закладах вищої освіти, наукове спостереження за організацією навчального процесу, моделювання процесу навчання іноземних мов. **Результати.** Описано процес продукування усного мовлення за умов білінгвізму та визначено етапи процесу продукування мовлення, на яких у результаті міжмовної взаємодії виникають явища інтерференції та переносу при навчанні другої іноземної мови. Встановлено роль концепції зони найближчого розвитку для підвищення рівня самостійності студентів у навчальній діяльності та пов'язаного з цією концепцією поняття скаффолдингу. Наведено визначення самостійної роботи з формування англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як другу іноземну. Окреслено навчальні стратегії для формування іншомовної компетентності у говорінні. Визначено етапи формування компетентності в говорінні з другої іноземної мови у процесі самостійної роботи (підготовчий, основний, завершальний, рефлексії та самоконтролю). Виокремлено стратегії навчання говоріння другою іноземною мовою. Отримано **висновки** про те, що формування компетентності в говорінні з другої іноземної мови у процесі самостійної роботи відбувається поетапно та інтегрує використання скаффолдингу у навчальних матеріалах для самостійної роботи, а також релевантних для кожного етапу самостійної роботи стратегій навчання другої іноземної мови.



Ключові слова: самостійна робота, компетентність у говорінні, майбутні учителі іноземних мов, англійська мова, друга іноземна мова, навчальна стратегія.

Organization of independent work on developing speaking competence of preservice teachers while teaching English as a second foreign language

Iryna Zadorozhna

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Vice-Rector for Research and International Cooperation,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Maksyma Kryvonosa Street, 2, Ukraine, 46027
zadorozhna.iryana@tnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1599-1372>

Oksana Danylenko

Doctor of Philosophy, instructor of the Department of English Philology and
Methods of Teaching English,
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopil, Maksyma Kryvonosa Street, 2, Ukraine, 46027
danylenko@tnpu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-3937-9110>

Abstract: *The article deals with the peculiarities of organizing independent work on developing speaking competence of preservice teachers while teaching English as a second foreign language. The scientific literature on the problems of teaching a second foreign language, developing speaking competence in general and in teaching a second foreign language in particular, independent work and students' autonomous*



learning is analyzed. The **objective** of the article is to investigate the stages of developing speaking competence while teaching a second foreign language through independent work and the strategies for teaching speaking that are relevant to each stage. Theoretical and empirical research **methods** have been used: critical analysis of scientific sources on methods of teaching foreign languages, generalisation of experience in teaching a second foreign language in higher education institutions, scientific observation of the organisation of the educational process, and modelling of the foreign language teaching process. **Results.** The process of oral speech production in bilingualism is described, and the stages of speech production, at which interference and transfer phenomena arise as a result of interlanguage interaction when learning a second foreign language, are identified. The role of the concept of the zone of proximal development in increasing the level of independence of students' activity in the process of learning and the concept of scaffolding associated with this concept are established, and its significance in teaching speaking in a second foreign language is discussed. The definition of independent work on the formation of English-language competence in speaking for preservice teachers who study English as a second foreign language is given. Teaching strategies for developing foreign language speaking competence are presented. The stages of developing second foreign language speaking competence in the process of independent work (preparatory, main, final, reflection and self-control) are identified. Strategies for teaching speaking in a second foreign language are highlighted. It has been **concluded** that the development of speaking competence in a second foreign language through independent work occurs in stages and integrates the usage of scaffolding in teaching materials for independent work, as well as strategies for learning a second foreign language relevant to each stage of independent work.

Keywords: independent work, speaking competence, preservice foreign language teachers, English language, second foreign language, learning strategy.



Постановка проблеми. З огляду на реалізацію в Україні політики щодо сприяння вивченню мов міжнародного спілкування та англійської мови зокрема професійна підготовка вчителя іноземних мов передбачає зазвичай володіння двома іноземними мовами. Майбутні вчителі німецької або французької мов як правило вивчають англійську мову як другу іноземну мову (ІМ2). Оволодіння англомовною компетентністю в говорінні з ІМ2 вимагає уваги у зв'язку з процесами інтерференції та переносу з першої іноземної мови (ІМ1).

Формування англомовної компетентності в говорінні відбувається не лише під час аудиторної роботи студентів, а й у процесі самостійної роботи поза аудиторією. Ефективна реалізація позааудиторної самостійної роботи з розвитку вмінь говоріння потребує ретельної організації та опосередкованого управління з боку викладача. За таких умов актуальності набуває проблема організації самостійної роботи з формування компетентності в говорінні при навчанні англійської мови як ІМ2.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тенденції до багатомовності в освіті спонукають науковців у галузі методики навчання іноземних мов проводити дослідження проблем навчання кількох іноземних мов, особливостей оволодіння другою іноземною мовою та аспектів, які сприяють ефективному та швидшому оволодінню наступною іноземною мовою. Дослідження особливостей вивчення ІМ2 розглянуті у працях Дж. Де Ангеліс (G. de Angelis) [1], У. Джесснер (U. Jessner) [2], Ш. Мерфі (Sh. Murphy) [3], Дж. Сеноз (J. Cenoz) [4] та ін.

У рамках вивчення явища мультлінгвізму розвинувся напрям, який отримав назву *third language acquisition (TLA)* або оволодіння третьою мовою. Поняття третя мова використовується для позначення наступної мови, яку вивчає особа, яка вже володіє рідною мовою та щонайменше однією іноземною мовою, саме на позначення відмінності від ситуації, коли іноземна мова вивчається вперше [5, с. 644–645]. Наукові розвідки з проблем оволодіння третьою мовою охоплюють питання крослінгвістичного впливу, а саме впливу



отриманого попереднього лінгвістичного досвіду на вивчення наступної іноземної мови, особливостей продукування мови мультилінгвальними мовцями, а також ролі і місця третьої мови в освіті [5, с. 646-647].

У вітчизняній методичній науці все більше досліджень присвячується досвіду навчання кількох іноземних мов. Так, зосереджуючись на питаннях міжмовної інтерференції, В. А. Миськів [6] запропонувала класифікацію типів граматичної інтерференції, а також обґрунтувала методику попередження і подолання граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької майбутніх філологів.

У роботі А. О. Анісімової [7] досліджено формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів. На основі результатів зіставлення граматичних систем англійської, німецької та української мов авторка розробила методику, спрямовану на посилення переносу, попередження та подолання міжмовної інтерференції за допомогою використання міжмовних зіставлень з ІМ1 та перекладу [7, с. 132].

Дослідження А. О. Андрущенко [8] присвячено розробці методики формування у майбутніх філологів репродуктивних граматичних навичок при навчанні французької мови після англійської. Авторка зосредила увагу на подоланні внутрішньомовної інтерференції, яка чинить негативний вплив на формування граматичної компетентності майбутніх філологів при вивченні французької мови як другої іноземної. Андрущенко А. О. [8] удосконалила підходи до використання навчальної інформації у формі алгоритмів з метою інтеріоризації відповідних граматичних дій, а також способи розпізнавання диференційних ознак граматичних форм на основі їх опозицій [8, с. 10].

У дослідженні Н. П. Жовтюк [9] обґрунтовано модель організації процесу формування у майбутніх учителів англійської мови лексичної компетентності в говорінні при навчанні англійської мови після німецької. Важливим внеском роботи є увиразнення можливостей використання когнатів для опанування



лексики ІМ2. Зокрема, Н. П. Жовтук запропонувала їх класифікацію та описала роль слів-когнатів у подоланні інтерференції та створенні умов для переносу.

У праці М. М. Прокопчук [10] досліджено інтегроване формування мовних компетентностей в учнів основної школи при навчанні ІМ2. Запропонована авторкою методика враховує сформовані в ІМ1 мовні і навчально-стратегічну компетентності та опирається на контрольований перенос мовних знань і мовленнєвих навичок з ІМ1 та розвиток рефлексивних умінь учнів. Слід відзначити внесок дослідниці у розвиток прийомів самоконтролю та самокорекції за допомогою правил-підказок і правил-попереджень, які використовуються на всіх етапах формування відповідної компетентності [10, с. 182–183].

Даниленко О. О. [11] розробила та обґрунтувала методику формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів, які вивчають англійську мову після німецької, у процесі самостійної роботи. Запропонована авторкою методика забезпечує підготовку майбутніх учителів до автономного оволодіння англомовною граматичною компетентністю у говорінні та письмі.

Чимало робіт науковців присвячено проблемі навчання говоріння іноземною мовою. Так, у праці К. Ч. М. Гох та А. Бернс [12] запропоновано комплексний підхід до навчання говоріння, що ґрунтується на соціально-когнітивній інтерпретації процесу навчання мови. Баб'юк О. В. [13] розробила методику формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму з урахуванням специфіки туристичного дискурсу. У праці Бурак М. І. [14] обґрунтовано методику взаємопов'язаного формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності. Добровольська Н. Л. [15] дослідила проблеми говоріння у світлі взаємопов'язаного та поетапного формування навичок і вмінь читання та говоріння. У рамках цього дослідження запропоновано методику



формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні.

Теоретичні та практичні аспекти організації самостійної роботи є предметом дослідження сучасних науковців. Зокрема, дослідження І. П. Задорожної [16] присвячене теоретико-методичним засадам організації самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння англomовною комунікативною компетентністю.

Синекоп О. С. [17] дослідила проблему диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій. Авторка окреслила особливості аудиторної та позааудиторної роботи в умовах диференціації, а також виокремила позааудиторну самостійну роботу як підготовку до аудиторних занять та позааудиторну самостійну роботу як додаткову до аудиторних занять, на яку визначені години у навчальних планах. Останній вид самостійної роботи передбачає написання рефератів, виконання проєктів, вебквестів тощо [17, с. 88].

Дисертаційна робота Н. Є. Дмитренко [18] представляє розроблену методичну систему автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики, у рамках якої авторка дослідила особливості автономного формування професійно орієнтованої англomовної компетентності в говорінні.

У зарубіжній методичній науці питання автономії у навчанні іноземних мов розглянуто у працях Ф. Бенсона (P. Benson) [19], Д. Літтла (D. Little) [20], Р. Оксфорд (R. Oxford) [21], Ф. Тенг (F. Teng) [22] та ін.

Разом із тим, аналіз наукових розвідок засвідчив недостатню розробленість проблеми формування компетентності в говорінні при навчанні ІМ2 у процесі самостійної роботи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність досліджень з формування компетентності в говорінні ІМ2,



невирішеною є проблема формування цієї компетентності у процесі самостійної роботи майбутніх учителів іноземних мов. Вважаємо, що вагомим внеском у вирішення цієї проблеми буде дослідження питання особливостей використання скаффолдингу у навчальних матеріалах для самостійної роботи при навчанні ІМ2, а також визначення стратегій для навчання говоріння ІМ2 та їх застосування з метою підвищення ефективності самостійної роботи студентів.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Метою статті є дослідити етапи формування компетентності в говорінні при навчанні другої іноземної мови у процесі самостійної роботи та релевантні для кожного етапу стратегії навчання говоріння.

Для досягнення мети нашої роботи необхідно вирішити такі завдання: здійснити теоретичне дослідження організації процесу самостійної роботи з формування компетентності в говорінні при навчанні ІМ2; проаналізувати поняття скаффолдингу та його використання у самостійній роботі студентів з говоріння; теоретично обґрунтувати використання стратегій навчання говоріння ІМ2 у процесі самостійної роботи майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як ІМ2, є важливим компонентом англомовної комунікативної компетентності та має на меті забезпечити усне спілкування майбутніх учителів іноземних мов відповідно до мовних, мовленнєвих та соціокультурних норм.

Говоріння є продуктивним видом мовленнєвої діяльності, що полягає в усній передачі повідомлень від мовця до слухача [23, с. 210], за допомогою якого відбувається усне спілкування у формі діалогу і монологу [23, с. 210; 24, с. 298].

Згідно з К. Ч. М. Гох та А. Бернс, до складових іншомовної компетентності в говорінні відносять знання мови та дискурсу, вміння говоріння та стратегії комунікації [12, с. 53]. Формування іншомовної компетентності в говорінні розглядається як розвиток здатності застосовувати лінгвістичні знання, вмінь



говоріння, комунікативних та дискурсивних стратегій для продукування висловлювань та дискурсів, які характеризуються вільним мовленням, точністю, та соціальною відповідністю з урахуванням труднощів когнітивної обробки інформації [12, с. 53].

Психолінгвістичні особливості формування компетентності в говорінні ІМ2 зумовлені попереднім досвідом з оволодіння ІМ1. Вважаємо, що пояснення впливу раніше засвоєної іноземної мови та виникнення цих особливостей показано у моделі продукування мовлення білінгвом, яку обґрунтував К. Де Бот [25] на основі моделі породження мовлення індивідом В. Левелта [26]. Модель процесу мовлення, згідно з В. Левелтом, є системою, що містить підсистеми, функціонування яких полягає в поетапній обробці певної вхідної інформації та представлення відповідного продукту. Науковець виокремлює підсистеми концептуалізації, формулювання, артикуляції та слухання [26, с. 8–9]. Використовуючи структуру моделі говоріння В. Левелта, К. Де Бот запропонував модель говоріння білінгва та описав процеси, які виникають у підсистемах концептуалізації, формулювання, артикуляції при говорінні людиною однією з двох мов, якими вона володіє. Підсистема концептуалізації містить енциклопедичні знання, знання про організацію дискурсу, ситуацію спілкування. Функціонування підсистеми передбачає етапи макропланування та мікропланування. Під час формування довербального повідомлення відбувається макропланування, і всі знання є єдиними та загальними, мовець не диференціює їх відповідно до мов. Вибір мови для кодування повідомлення відбувається у процесі концептуалізації на етапі мікропланування [25, с. 7–8]. Коли активується підсистема формулювання, мовець диференціює окремо кожну з мов у цій підсистемі та кодує повідомлення відповідно до обраної ним мови, її граматичної структури та лексикону [25, с. 14]. К. Де Бот вважає, що лексикон є єдиним у свідомості мовця, але кожна з мов має окремі підгрупи лексики. Мовець активує підгрупу лексики тієї мови, яку він обрав для кодування



повідомлення [25, с. 14]. Кодоване повідомлення переходить у підсистему артикуляції, яка є теж загальною та містить знання про звуки, просодичні особливості оформлення мовлення і звуки та інтонації, які мовець засвоїв при вивченні наступної мови. Автор вважає, що немає двох підсистем артикуляції для кожної з мов, а є загальна підсистема, в яку додаються знання про звуки та інтонації, з якими мовець не стикався при вивченні першої мови. Відповідно артикуляція повідомлення відбувається із залученням механізмів, сформованих під час вивчення першої мови, проте мовець пристосовує ці механізми для артикуляції другою мовою [25, с. 17].

Взявши до уваги модель, описану у дослідженні К. Де Бота [25], вважаємо, що підставою для позитивного переносу будуть знання у підсистемі концептуалізації. Умови для інтерференції виникають у процесах, пов'язаних з диференціацією граматичних структур, лексики та вимови.

Гох К. Ч. М. та Бернс А. однією з цілей навчання говоріння вважають розвиток умінь організовувати дискурс відповідно до прийнятих лінгвістичних та соціокультурних норм [12, с. 62]. Студенти, які вивчають ІМ2, мають певний рівень сформованості вмінь структурування тексту з ІМ1 та знання про жанри, проте уваги потребуватимуть лексико-граматичні знання ІМ2, необхідні для зв'язності тексту та формулювання цілісної думки.

Синекоп О. С. [17] ґрунтує розробку теорії диференційованого навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх ІТ фахівців на основі концепції зони найближчого розвитку. Сутність цієї концепції у контексті навчання іноземних мов полягає у різниці між певним рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності студента та рівнем розвитку іншомовних навичок та вмінь, якого він потенційно може досягти при взаємодії з кимось більш кваліфікованим [27, с. 563]. Цей процес взаємодії у рамках зони найближчого розвитку, з одного боку, дозволяє суб'єкту учіння розвивати здатність розв'язувати комунікативне завдання вищого рівня складності за



допомогою певної підтримки, а, з іншого, забезпечує умови для постійного розвитку студента [17, с. 59]. Діагностика актуального рівня володіння іноземною мовою дозволяє визначити зону найближчого розвитку та відповідних цілей для досягнення вищого рівня володіння іноземною мовою та спрогнозувати труднощі, які виникатимуть у процесі учіння. Синекоп О. С. виокремлює план макро- та мікрорвзаємодії викладача і студента у процесі подолання цих труднощів. Макрорвзаємодія передбачає використання скаффолдинга з ініціативи викладача. Підвищення рівня володіння іноземною мовою та розвиток самостійності студента дозволяє перейти до мікрорвзаємодії викладача та студента. У випадку мікрорвзаємодії використання скаффолдингу ініціюється студентом, тобто мінімізується або не застосовується такий скаффолдинг як допомога викладача [17, с. 174–175].

З огляду на диференційоване навчання Синекоп О. С. трактує скаффолдинг як метод навчання у широкому розумінні та інструмент навчання у вузькому значенні [17, с. 175]. Ми схильні розглядати скаффолдинг як засіб навчання і, перефразовуючи його трактування О. С. Синекоп [17, с. 175], визначаємо як короткотривалу й динамічну опору, обсяг і тривалість використання якої регулюється викладачем та/чи студентом на основі моніторингу рівня сформованості у майбутнього вчителя англomовних знань, навичок і вмінь у говорінні.

Враховуючи визначення самостійної роботи І. П. Задорожної [28, с. 24], самостійну роботу з формування англomовної компетентності в говорінні майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як ІМ2, трактуємо як організовану та контрольовану студентом навчальну діяльність для оволодіння компетентністю в говорінні ІМ2 та розвитку автономії за умов зовнішнього опосередкованого управління викладачем.



Ціллю самостійної роботи є збільшення частотності/кількості спроб вживання мови, впізнавання труднощів та помилок, внесення відповідних коректив у висловлювання.

Якість та темп оволодіння говорінням ІМ2 залежать від рівня сформованості стратегій навчання у студентів. У найширшому розумінні навчальні стратегії трактуються як процедури, що полегшують виконання навчального завдання [29, с. 112].

Дмітренко Н. Є. виокремила дві групи стратегій автономного навчання професійно орієнтованого англомовного спілкування майбутніх учителів математики. Перша група стратегій спрямована на «подолання мовних і мовленнєвих труднощів володіння іноземною мовою (прямі стратегії): стратегії запам'ятовування, когнітивні стратегії, компенсаційні стратегії» [18, с. 124]. Другу групу складають «стратегії організації автономного навчання професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою (непрямі стратегії): метакогнітивні, афективні й соціальні стратегії» [18, с. 125]. Характеризуючи стратегії, що пов'язані з уміннями говоріння, Н. Є. Дмітренко пропонує стратегії практики спілкування, залучення до бесіди, підтримки діалогу, незважаючи на обмежений словниковий запас [18, с. 539].

Кохен Е. Д. пропонує підвищення рівня сформованості умінь говоріння у самостійній роботі за допомогою стратегій, які розвивають прагматичні уміння, наприклад, уміння вибачатися, скаржитися, просити, відмовляти у чомусь/запрошеннях або робити компліменти іноземною мовою, яка вивчається [30, с. 119]. Автор виокремлює три групи стратегій: 1) попереднього ознайомлення з мовленнєвими актами, 2) використання матеріалу мовленнєвих актів, який вже був певною мірою засвоєний, 3) оцінки ефективності виконання мовленнєвих актів (так звані метапрагматичні стратегії) [30, с. 123].

Стратегії некомпенсаторного типу сприяють покращенню рівня сформованості компетентності в говорінні. До цих стратегій відносять:



метакогнітивні стратегії, такі як планування та моніторинг; ряд когнітивних стратегій, що сприяють збільшенню словникового запасу та знань граматики, які необхідні для ефективного говоріння; афективні стратегії для зменшення тривожності; соціальні стратегії для покращення взаємодії [21, с. 297].

Часто науковці схиляються до думки, що навчання стратегій говоріння має відбуватися експліцитно [18, с. 131–132; 21, с. 297] за допомогою відповідних інструкцій з подальшою практикою застосування [18, с. 131–132].

Вважаємо, що формування англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як ІМ2, у процесі самостійної роботи має здійснюватись поетапно, передбачати розвиток умінь використовувати стратегії говоріння ІМ2 із застосуванням відповідного скаффолдингу.

Результати дослідження. Гох К. Ч. М. та Бернс А. [12, с. 152–153] вважають, що навчання говоріння передбачає етапи: 1) акцентуація на говорінні; 2) представлення вихідної інформації та/або керівництво плануванням; 3) виконання завдань на розвиток навичок та вмінь говоріння; 4) акцентуація на мові/дискурсі/вміннях/стратегіях; 5) повторення завдань на розвиток навичок та вмінь говоріння; 6) рефлексія студентів на процес учіння; 7) відгук/зворотний зв'язок щодо процесу та результатів [12, с. 152–163].

Оксфорд Р. описує три фази виконання навчальних завдань за умов саморегульованого учіння, а саме обмірковування, виконання та саморефлексія, які теж утворюють цикл [21, с. 72–74]. Під час фази обмірковування студент аналізує складність завдання і вимоги, визначає цілі та планує шляхи досягнення цих цілей. У фазі виконання навчального завдання активізуються стратегії самомоніторингу. Ці стратегії дозволяють визначити проблеми, які виникають під час виконання завдання та перевірити ефективність обраної стратегії і за необхідності вдатися до інших стратегій. Фаза саморефлексії полягає у використанні стратегій оцінки виконання завдання, аналізу набутих знань,



навичок та вмінь, ефективності обраних стратегій, а також обґрунтованому виборі стратегій виконання наступного завдання [21, с. 72–73].

Взявши до уваги результати досліджень [15; 21; 23; 24], виокремлюємо етапи формування компетентності у говорінні при вивченні ІМ2 у процесі самостійної роботи: 1) підготовчий, 2) основний, 3) завершальний, 4) рефлексія і самоконтроль.

Підготовчий етап передбачає аналіз студентом ситуації мовлення, соціокультурний контекст та формулювання цілей комунікативного акту та план виконання завдання з говоріння. На цьому етапі самостійної роботи з формування компетентності в говорінні відбувається опрацювання студентом матеріалів, що слугують певною опорою (скаффолдингом); аналіз лексики, яку слід активувати чи вивчити, а також визначити слова-когнати і запобігти можливим випадкам інтерференції. Таким же чином здійснюється аналіз уживання граматичних структур та планування їх використання відповідно до особливостей ситуації та контексту.

На основному етапі самостійної роботи з формування компетентності в говорінні відбувається продукування на рівні міні-діалогу або міні-монологу. У випадку діалогічного мовлення студенти відпрацьовують спочатку окремі репліки, переходять до частин діалогу та опрацьовують послідовність обмінів репліками. При побудові монологу відбувається прогнозування та побудова плану висловлювання та його структури відповідно до змісту, який необхідно передати. Для етапу характерне відпрацювання окремих змістових блоків монологу, встановлення їх послідовності, доповнення змісту.

Завершальний етап самостійної роботи з формування англомовної компетентності в говорінні полягає у практичній реалізації діалогу або монологу, тобто продукування у повному обсязі.

Етап рефлексії і самоконтролю передбачає само- та взаємооцінювання, аналіз труднощів, які виникли у процесі продукування, внесення відповідних



корективів, необхідних для повної реалізації завдання. Здійснюється саморефлексія студента на виконання ним завдання та при необхідності повернення до підготовчого етапу за потреби доопрацювання лексики або граматичного аспекту висловлювання, а також повторення основного етапу. Можливе повернення до основного етапу лише для доповнення чи зміни структурних елементів діалогу/монологу. Після внесення відповідних коректив має відбутися повторна повна реалізація завдання та само- або взаємооцінювання.

На підготовчому етапі вважаємо за необхідне використання скаффолдингу. Оскільки студенти, виконуючи завдання для говоріння, перебувають у зоні найближчого розвитку, скаффолдинг має стати підтримкою, яка сприяє процесу говоріння [27, с. 563]. Під скаффолдингом розуміємо опори, навчальні підказки, пам'ятки, а також навчальні тексти та аудіо і відеозаписи, завдання з запитаннями, що передують завданню з розвитку навичок та вмінь говоріння. Завданням скаффолдингу є не лише створення опори, а й підвищення рівня сформованості відповідної компетентності, що може досягатись за допомогою демонстрації взірця з рівнем складності, якого слід набути студентові. У науковій літературі розрізняють два види скаффолдингу: спланований та інтерактивний [27, с. 563]. Спланований скаффолдинг розробляється заздалегідь для певного завдання (наприклад деконструйований викладачем текст для створення моделі [27, с. 563], за якою студенти можуть створити власний діалог чи монолог). Інтерактивний скаффолдинг передбачає спонтанну взаємодію між викладачем та студентом, зміст якої визначається висловлюванням студента і виражається у переформулюванні слів здобувача з метою підбору більш відповідних контексту термінів або підказки необхідності певних змін [27, с. 563]. В умовах позааудиторної самостійної роботи з формування компетентності в говорінні ІМ2 доцільно застосовувати спланований скаффолдинг для налаштування студентів на успішне виконання завдання, допомагаючи в



досягненні нового рівня знань та вмінь, а також підвищення рівня самостійності студентів.

Обов'язковим є віддалений контроль виконання завдання з говоріння викладачем, форми якого залежать від типології завдань, цілей тощо. Практика свідчить, що найбільшою мірою зазнають впливу інтерференції з ІМ1 граматичний та лексичний аспекти при реалізації говоріння. Викладач у процесі контролю може скерувати студента на подолання інтерференції. ІМ1 впливає і на фонетичний аспект. Інколи низький рівень сформованості фонетичної компетентності ІМ2 призводить до спотворення значення, що унеможлиблює досягнення цілі комунікації. У таких випадках викладачу доцільно диференціювати завдання за рівнем складності з урахуванням аспектів мови, які потребують ретельнішого самостійного опрацювання.

На основі аналізу класифікацій стратегій у методичній літературі [18; 21; 24; 29; 30] ми виокремили стратегії оволодіння говорінням у самостійній роботі при вивченні ІМ2. До метакогнітивних стратегій, які доцільно використовувати на підготовчому етапі, відносимо: визначення цілей, завдань і мети завдання для розвитку навичок та вмінь говоріння; планування своєї роботи з визначеним мовним та мовленнєвим матеріалом відповідно до комунікативної мети завдання. Також до цієї групи відносимо стратегії рефлексії та само-/взаємоконтролю, які реалізуються на етапі рефлексії та самоконтролю [18, с. 125; 24, с. 449–450].

На основному та завершальному етапах реалізуються когнітивні стратегії, а також комунікативні стратегії – соціальні, афективні та компенсаторні.

Для формування компетентності в говорінні ІМ2 доцільно вчити здобувачів вищої освіти використовувати такі когнітивні стратегії: відбір лексичних одиниць з використанням порівняння і зіставлення їх з лексичними одиницями ІМ1; відбір граматичних структур відповідно до мети повідомлення; зіставлення граматичних структур ІМ2 з граматичними структурами ІМ1;



прогнозування впливу інтерференції з ІМ1 та рідної мови на говоріння ІМ2; виокремлення вживання реплік носіями мови під час прослуховування аудіозаписів, переглядів відеозаписів або під час спілкування з носіями мови; складання тексту повідомлення для монологу; підготовку реплік для діалогу; використання візуальних матеріалів [17, с. 129; 18, с. 124–125; 24, с. 448].

Для реалізації соціокультурного контексту говоріння потрібно оволодіти соціальними стратегіями. Сюди відносимо стратегію повідомлення інформації і пояснення; запитання про уточнення інформації; звертання про роз'яснення або допомогу; співробітництва в парах і групах; співпраці з більш компетентними студентами, які вивчають англійську мову як ІМ1; аналізу явищ культури народу та країн, мова яких вивчається [18, с. 126; 24, с. 449].

З метою пониження тривожності та подолання страху перед завданням з говоріння варто навчати студентів афективних стратегій, серед яких виділяємо стратегію створення позитивних установок щодо виконання завдань для говоріння; розуміння боязні можливих помилок та шляхів її подолання; самозаохочення; попереднє ретельне планування реалізації говоріння; прогнозування лексичного та граматичного матеріалу, що потребує поглибленого доопрацювання перед реалізацією говоріння [21, с. 296–297; 24, с. 449]. Також доцільно оволодіти компенсаторним стратегіями: перефразовування висловлювань та реплік, заміна невідомих лексичних одиниць відомими [18, с. 125; 24, с. 450].

Висновки. Формування компетентності у говорінні англійською мовою як ІМ2 є важливим компонентом формування англомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземних мов, метою якого є ефективна реалізація усного мовлення. Визначено етапи реалізації самостійної роботи з формування англомовної компетентності в говорінні майбутніх учителів, які вивчають англійську мову як ІМ2 (підготовчий, основний, завершальний, рефлексія і самоконтроль). Процес реалізації самостійної роботи з формування



компетентності в говорінні ІМ2 майбутніх учителів інтегрує навчання та використання стратегій говоріння ІМ2 та відповідного спланованого скаффолдингу.

Список використаних джерел

1. De Angelis G. Third or Additional Language Acquisition. Clevedon : Multilingual Matters, 2007. 152 p.
2. Jessner U. Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. Edinburgh: Edinburgh University press, 2006. 192 p.
3. Murphy Sh. Second Language Transfer During Third Language Acquisition. *Working Papers in TESOL and Applied Linguistics*. 2003. Vol. 3. № 1. P. 1–21.
4. Cenoz J. Research on Multilingual Acquisition. *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* / ed. by J. Cenoz, U. Jessner. Clevedon: Multilingual Matters, 2000. P. 39–53 p.
5. Hammarberg B. Third language acquisition. *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* / ed. by P. Robinson. New York: Routledge, Taylor & Francis. 2013. P. 644–648.
6. Миськів В. А. Методика попередження і подолання граматичної інтерференції у процесі навчання англійської мови після німецької майбутніх філологів : дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 249 с.
7. Анісімова А. О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2010. 443 с.
8. Андрущенко А. О. Методика формування франкомовної граматичної компетентності у майбутніх філологів (французька мова після



англійської): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2016. 228 с.

9. Жовтюк Н. П. Методика формування у майбутніх учителів лексичної компетентності у процесі навчання англійської мови після німецької: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2015. 316 с.

10. Прокопчук М. М. Формування мовних компетенцій в учнів основної школи (англійська мова після німецької): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2018. 287 с.

11. Даниленко О. О. Формування продуктивної граматичної компетентності майбутніх учителів у процесі самостійної роботи (англійська мова після німецької): дис. ... наук. ступеня д-ра філософії: 01 :011 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2024. 326 с.

12. Goh C. C. M., Burns A. Teaching speaking: a holistic approach. New York: Cambridge University Press, 2012. 301 p.

13. Баб'юк О. В. Формування професійно орієнтованої англійської компетентності в монологічному мовленні майбутніх фахівців сфери туризму: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 274 с.

14. Бурак М. І. Взаємопов'язане формування у майбутніх викладачів англійської мови професійно орієнтованої компетентності в говорінні та інформаційно-комунікаційної компетентності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Терноп. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2019. 247 с.

15. Добровольська Н. Л. Формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англійської компетентності в читанні та говорінні: дис. ... наук. ступеня д-ра філософії: 01 :011 / Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2021. 290 с.



16. Задорожна І. П. Теоретико-методичні засади організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією: дис... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2012. 770 с.
17. Синекон О. С. Теорія і практика диференційованого навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх фахівців з інформаційних технологій : дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2022. 718 с.
18. Дмітренко Н. Є. Методична система автономного навчання професійно орієнтованого англomовного спілкування майбутніх учителів математики: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київ. нац. лінгвіст. ун-т. Київ, 2021. 705 с.
19. Benson P. Teaching and researching autonomy: 2nd ed. New York: Taylor & Francis, 2011. 283 p.
20. Little D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007. Vol. 1, Issue 1. P. 14–29.
21. Oxford R. L. Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context. 2nd ed. New York: Routledge, 2017. 354 p.
22. Teng F. Autonomy, agency, and identity in teaching and learning English as a foreign language. Singapore: Springer, 2019. 132 p.
23. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.
24. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2013. 590 с.



25. De Bot K. A bilingual production model: Levelt's 'Speaking' model adapted. *Applied Linguistics*. 1992. Vol. 13. P.1–24.
26. Levelt W. J. M. *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1989, 566 p.
27. Gibbons P. Scaffolding. *The Routledge encyclopedia of second language acquisition* / ed. by P. Robinson. New York: Routledge, Taylor & Francis. 2013. P. 563–564.
28. Задорожна І. П. Розвиток автономії студентів мовних спеціальностей у процесі вивчення фахових дисциплін. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 131. С. 60–64.
29. Chamot A. U. Language learning strategy instruction: current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2005. Vol. 25. P. 112–130.
30. Cohen A. D. Speaking strategies for independent learning: a focus on pragmatic performance. *Language Learning Strategies in Independent Settings* /ed. by S. Hurd and T. Lewis. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2008. P. 119-140.