

Юлія ЗАПОЛЬСЬКА,

orcid.org/0000-0002-5505-8248

викладач кафедри іноземних мов

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

(Київ, Україна) vitastar_@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена аналізу інформації про стратегії викладання англійської мови для студентів вищих навчальних закладів. Метою статті є дослідження та розкриття формування граматичних навичок у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов. Спочатку розглядається коротка історія викладання граматики, в т. ч. перехід від детального до неявного підходів. Потім описується сучасний підхід, так званий акцент на формі, та досліджуються причини та науково обґрунтовані докази для залучення уваги студентів до мовної структури. Припускається, що замість створення граMATИКО-КОРЕКТУЮЧИХ вправ, використовуючи деконтекстуалізовані речення зі студентських робіт, вчителі повинні створювати короткі тексти, які містять у собі загальні типи помилок, зроблених студентами в письмовій формі. Пропонуються приклади навчальних заходів, що можуть сприяти підвищенню рівня інформованості учнів щодо граматики. Наприкінці пропонуються напрями майбутніх досліджень у розвитку підходу акцентування на формі. Після формування напряму «акцент на формі» дебати серед викладачів і дослідників зазнали фундаментальних змін. Тематичне дослідження показало, що студенти з високим рівнем знання мови більше зосереджуються на лексичі, ніж на інших формах, тож пропонуємо викладачам приділяти більше часу на граматику та вимову. Відзначено, що студенти явно не вивчали порівняльних структур на будь-якому етапі завдання, але вони повинні були використовувати порівняльні форми для його виконання. Після цього викладач пояснював матеріал про порівняння, а студенти виправляли неправильно складені речення, виконували інші вправи на складання речень і читали історії, які містили порівняльні форми. Акцентування на комунікативному вивченні мови іноді призводить до явного детального навчання граматики, що відіграє обмежену роль в освіті студентів. Щоб допомогти учням поліпшити їхню граматичну точність, інструктори повинні впровадити чіткий акцент на формі в контексті значущої навчальної діяльності та завдань, які дають учням широкі можливості для практики.

Ключові слова: *формування граматичних навичок, стратегії викладання, комунікативний підхід, підхід акцентування на формі, явний (детальний) підхід, неявний (прихований) підхід.*

Yuliia ZAPOLSKA,

orcid.org/0000-0002-5505-8248

Teacher at the Department of Foreign Languages

National Pedagogical Dragomanov University

(Kyiv, Ukraine) vitastar_@ukr.net

TRAINING GRAMMAR SKILLS IN STUDENTS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN STUDYING FOREIGN LANGUAGES

The article deals with the analysis of information about English language teaching strategies for students of higher educational institutions. The article intends to study and reveal training grammar skills in students of higher educational institutions in learning foreign languages. The author first examines a brief history of grammar teaching, including the transition – detailed to implicit approaches. It is followed by a description of a modern approach, the so-called emphasis on form, as well as exploration of the reasons and scientifically proven evidence for drawing students' attention to language structure, while remaining focused mainly on meaning. It is suggested that instead of creating grammar-correcting exercises using decontextualized sentences – student work, teachers should create short texts that contain common types of mistakes made by students in writing. Examples of learning activities that can help improve students' grammar knowledge are offered. At the end, the author offers the directions of future research in the development of the form-centered approach. The debate among teachers and researchers has undergone fundamental changes upon shifting the emphasis towards the form. The case study found that students with a high level of language proficiency tended to focus more on vocabulary than on other forms. Thus, the author suggested that teachers devote more time to drawing students' attention to grammar and pronunciation. It was noted that students clearly did not study comparative structures at any stage of the assignment, but they had to use comparative forms to complete it. After that, the teacher explained the material about comparisons, and students corrected incorrectly composed sentences, performed other exercises for composing sentences, and read stories that contained frequent cases of comparative forms. Recently, the emphasis on

communicative language learning sometimes leads to explicit detailed grammar teaching, which plays a limited role in student education, and to help students improve their grammar accuracy, instructors need to place a clear emphasis on form in the context of meaningful learning activities and assignments that provide ample opportunities for practice.

Key words: *training grammatical skills, teaching strategies, communicative approach, form-centered approach, explicit (detailed) approach, implicit (hidden) approach.*

Постановка проблеми. Багато студентів, які вивчають англійську мову, надають великого значення граматиці. Помітивши зв'язок між граматичною точністю й ефективною комунікацією, вони пов'язують відмінне знання граматики з можливостями успішного працевлаштування і просування по службі, досягнення цілей у сфері освіти, а також суспільного визнання носіями мови. Викладачі англійської мови сперечаються про те, як, якою мірою і навіть чи потрібно вчити граматику. Дійсно, в популярному нині комунікативному підході до вивчення мови друга мова розглядається насамперед як «інструмент для спілкування, а не як об'єкт для аналізу» (Ellis, 2001: 12). Тим не менше, більшість досліджень нині підтримують деяку увагу до граматики в межах змістовного, інтерактивного навчального контексту.

Аналіз досліджень. Напрацювання для розкриття цього питання були представлені у роботах таких учених, як Д.Н. Жилкіна, В.С. Коростильов, А.А. Леонтєв, В.Л. Прокоф'єва та ін. Важливо враховувати здобутки зарубіжних науковців, тож на особливу увагу заслуговують P.J. Camhi, R. Ellis, T.S. Farrell, C. Gascoigne, E. Hinkel, V.I. Ikrpia, S. Loewen, J.M. Norris, C. Paraskevas, A. Poole, H. Winitz.

Мета статті – дослідити та розкрити формування граматичних навичок у студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Суперечка про місце граматики в навчанні відіграє домінуючу роль в історії навчання мови. Протягом більшої частини минулого століття суперечки оберталися навколо питання про те, чи допомагає навчання граматики отримати знання другої мови. Багато відповідей на це питання можуть бути розміщені уздовж континууму з крайнощами на обох кінцях (Gascoigne, 2002). На одному кінці дуже явні підходи до граматики навчання, а на іншому – неявні підходи, які уникають згадки про форму.

Хінкель (Hinkel, 2002) подає короткі історії навчання граматики у викладанні мов. Список історичних підходів до навчання граматики довгий, хоча певні підходи відзначені за їхнім впливом. Один із найбільш ранніх із них, підхід граматики перекладу, характеризується як механічне запам'ятовування правил і відсутність

справжньої комунікативної діяльності. На рубежі ХХ ст. лінгвістичний структурний опис мов світу у поєднанні з біхевіористичною психологією дав розвиток прямому методу, прихильники якого вважають, що студенти повинні вивчати другу мову таким самим чином, як і першу; граматика має бути засвоєна за допомогою усної практики, вправ і повторення, а не через запам'ятовування і написання чітких правил. Тим не менш, вивчення мови, як і раніше, підпорядковувалося всім структурним принципам. Аудіолінгвалізм був ще одним структурним методом, який розділяв неявну орієнтацію на граматику. До 1960 р. набув популярності когнітивний підхід до викладання. За теорією Хомського про універсальну граматику з акцентом на синтаксис, когнітивні підходи є зсувом назад до більш явного викладання граматики. Тим не менш, у 1970-х рр. із появою гуманістичних підходів маятник хитнувся знову в бік прихованого підходу до викладання мови, зокрема комунікативного. Ці підходи підкреслили змістову взаємодію та вірогідність у навчальній діяльності та вважали, що спілкування має бути метою навчання. Граматика не викладалася детально, а прихильники вважали, що точність буде досягнута із природним плином часу.

Сучасні змістовні дослідження описаних вище підходів призвели до консенсусу, що винятковий акцент на крайності утруднює оволодіння студентами англійською мовою. Недоліки традиційної орієнтації на структуру мови описані вченими (Green, Hecht, 1992), недоліки чіткого комунікативного підходу також зазначені (Norris, Ortega, 2000). Дійсно, досвідчені викладачі мови вже давно визнали переваги розумного використання корекції помилок чи повторення у класі (Poole, 2005). Елліс (Ellis, 2001) припустив, що передові знання усної та письмової мови, необхідні для досягнення академічної та професійної мети студентів, можуть потребувати детального навчання, орієнтованого на форму. Крім того, дослідження на практиці та ставлення вчителів і студентів (Ікріа, 2003) припускають, що обидві групи прихильні до деяких елементів детального вивчення граматики в аудиторії. Ці та інші висновки заклали основу для підходу *акцент на формі*.

Вивчення мови з використанням підходу акцент на формі. Елліс (Ellis, 2001) визначає під-

хід *акцент на формі* як «будь-яку заплановану чи спонтанну навчальну діяльність, призначену спонукати студентів звернути увагу на мовну форму». Така увага до форми повинна мати місце впродовж змістовного, комунікативного контексту, що робить його розширенням комунікативного навчання мови, а не відхилення від нього.

Викладачі заохочують студентів зосередитися на формі декількома способами. Акцент на формі може бути спланованим і направленим на заздалегідь обрані структури, або спонтанним, який виникає в будь-який момент комунікативної діяльності. Викладачі можуть розробити завдання, щоб заохотити студентів звернути увагу на форму у поданому матеріалі (наприклад, прийменники місця, такі як *в, на, під*), або ж навчати цих форм явно і надати можливості для практики. Акцент на формі може бути зворотним, що включає явні поправки мови студента; надання нової форми сказаному (повторюючи те, що студент вже сказав, але по-іншому); уточнення запитів та інших видів зворотного зв'язку. Акцент на формі найчастіше є ініціативою вчителя, але також ініціюється студентами за допомогою питань і прохань про роз'яснення (Poole, 2005).

Хоча аналіз засвоєння другої мови не дає остаточної відповіді на багато важливих питань щодо орієнтованого на форму навчання, дослідження надали докази того, що акцент на форму корелює із кращим засвоєнням нової граматики та лексики. Було також виявлено, що студенти, залучені до комунікативної, акцентованої на формі діяльності, поліпшили свої граматичні навички та застосування нових форм (Ellis, 2001). Левен (Loewen, 2002) виявив, що короткі епізоди коригувального зворотного зв'язку пов'язані з більш високими показниками правильності за подальших застосувань. Деякі емпіричні дослідження показали, що різні акцентовані на формі методи призвели до більш точного використання цільових структур. Синтез висновків великої кількості досліджень потреб тих, хто вивчає англійську мову, припускає, що вони засвоюють матеріал краще за методами, які об'єднують інтерактивний підхід із детальним навчанням (Winitz, 1996).

Викладачі повинні зважати на розвиток готовності учнів при вирішенні питання щодо доцільності застосування акцентованого на формі підходу в цьому контексті. Оскільки студенти з низьким рівнем грамотності часто докладають значних зусиль, щоб зрозуміти форму рідною мовою, не рекомендується навчати їх граматики другою мовою, поки вони не досягнуть кращих успіхів у грамотності. Також припускається, що

акцент на формі не слід застосовувати зі студентами початкового рівня вивчення мови. Натомість учнів потрібно заохочувати звертатися до форми тільки після того, як вони засвоїли базові структури та словниковий запас і розвинули основні навички спілкування. Тим не менше, було також виявлено, що навіть тоді, коли учні недостатньо готові вивчати форму, інтенсивне використання акцентування на формі може допомогти їм у вивченні інших структур, пов'язаних з акцентуванням на формі (Spada, Lightbown, 1999). Наприклад, учням, які можуть бути не готові повною мірою до засвоєння порівняльних структур в англійській мові (наприклад, *That cat is smaller than this cat; That book is more interesting than this book*), все ще можуть почати використовувати й озвучувати порівняльний суфікс *-er* і порівняльне слово *more* плюс прикметник. Навпаки, успішніші учні з науковими цілями можуть отримати вигоду з більш явного підходу, особливо при вивченні складних структур і концепцій.

Викладач повинен також розглянути потреби й інтереси учнів у визначенні найкращого способу повернути їхню увагу до форми та практики її використання у значимому контексті. Наприклад, для студентів спеціальності «Біологія» середнього рівня знання іноземної мови усна відповідь наприкінці заняття (наприклад, «*I examined the butterflies, then I described them*») може бути використана для фокусування студентами уваги на формуванні минулого часу. Підхід *акцент на формі* може виявитися важчим для використання, коли вчителі зобов'язані суворо дотримуватися затверджених програм або коли групи студентів занадто великі, щоб достатньо використовувати індивідуальний зворотний зв'язок (Poole, 2005).

Навчальні заходи. Кілька стратегій інтеграції форми та змісту в навчання були представлені в літературі. Фактично прихований-явний континуум зберігається в тілі методів, що використовуються для привертання уваги учнів до форми. Один із найбільш прихованих методів, т. зв. потік вхідної інформації (*the input flood*), представляє студентам текст, який містить багато прикладів цільової форми, в надії, що студенти будуть звертати на них увагу. У техніці, відомій як виділення вхідної інформації *input enhancement*, форми виділяються різними кольорами, шрифтами, підкресленнями або іншими сигналами, спрямованими на підвищення інформованості студентів про структуру. Фотос (Fotos, 2002) описує приховані структури на основі завдань, у яких студенти порівнюють два міста. Пара студентів розповідали один одному про особливості знайомих міст

і занотовували інформацію. Наступне завдання – записати речення, в яких порівнюються міста відповідно до описаних особливостей (наприклад, «New York is bigger than Washington, DC»). Студенти явно не вивчали порівняльних структур на будь-якому етапі завдання, але вони повинні були використовувати порівняльні форми для його виконання. Після цього викладач пояснював матеріал про порівняння, а студенти виправляли неправильно складені речення, виконували інші вправи на складання речень і читали історії, які містили порівняльні форми.

Явні методи включають у себе завдання на підвищення розуміння, в ході яких учням пропонується визначення правил граматики із представлених ознак і цілеспрямовані комунікативні задачі (Ellis, 2001), розроблені, щоб опрацювати формування цільової форми в контексті виконання комунікативної задачі. Остання задача сконструйована таким чином, що цільова функція має важливе значення для виконання завдання. Наприклад, завдання може потребувати одного студента, щоб надати іншому докладні інструкції зі створення пташки оригамі. Перший студент, швидше за все, відчує необхідність використовувати прислівники, такі як *first*, *now*, *then*, і *next*, щоб сказати іншому студенту про послідовність кроків завдання. Стратегії корекції помилок є ще одним способом явно зосередитися на формі в межах початково орієнтованого на зміст завдання, цим вони допомагають учням помітити різницю між їхнім формулюванням і цільовим. Серед цих стратегій метод *стежки в саду* (*the garden path technique*) вводить граматичні правила, а потім наводить учням ситуації, в яких вони можуть робити висновки, таким чином визначаючи і зважаючи на правильні форми [5]. Ось приклад використання методу «стежки в саду»:

Teacher: Here is a sentence using these words: think and problem. I thought about the problem. Now you make one using these words: talk and problem.

Learner: We talked about the problem.

Teacher: Good. Argue and result.

Learner: We argued about the result.

Teacher: Good. Discuss and advantages.

Learner: We discussed about the advantages.

Teacher: No. With discuss we do not use about.

У наведеному вище прикладі помилки студента виправлені, тим самим стає відомо про винятки із граматичних правил. Припускається, що замість створення граматико-коректуючих вправ, використовуючи деконтекстуалізовані речення зі студентських робіт, вчителі повинні створювати короткі тексти, які містять у собі загальні типи

помилки, зроблених студентами в письмовій формі. Студенти можуть працювати разом, щоб редагувати більш автентичні тексти, що допоможе їм навчитися виправляти свою роботу більш успішно (Farrell, Lim, 2005).

Хоча багато досліджень засвоєння другої мови здебільшого було спрямовано на підвищення обізнаності та вправи на увагу, як описано вище, існують також вправи з формування граматики, акцентовані на формі. Хінкель обговорює і дає приклади описаних далі методів. Спільний діалог – розмови, в яких студенти працюють разом, щоб обговорити та використовувати нові форми, будуючи речення. Інший метод, пролепсис, – це навчальна розмова між вчителем і учнем. Викладач навчає студента через процес написання або мовлення англійською, можливо, включаючи використання нової форми. У наступному прикладі пролептичної розмови вчитель (T) розмовляє зі студентом (S) низького середнього рівня, який записує опис важливої події в минулому.

(S writes “My baby was angry.”)

T: Oh, she was angry. And then?

S: I pick her up, but she cry.

T: I see. Why don’t you write it down?

S: I can say it, but I don’t write.

T: Just try it. Write what you know.

(S writes “She cry.”)

T: Good. Ok, cry when? Now?

S: No, she cried.

T: Yes. Go ahead and write it. I’ll help.

(S writes “She cryed.”)

T: Right. But remember what happens to the “y”?

(S erases “cryed” and writes “cried.”)

T: Right. What happened then?

У розмові вище вчитель і учень займаються історією. Учитель спрямовує студента зосередитися також на формуванні минулого часу, а не просто наказує використовувати в минулому часі форму *cry*, також не говорить прямо, як пишеться ця форма. Іншими словами, вчитель не лише визначає параметри завдання для студентів, а й заохочує їх підійти до відповіді самостійно (Hinkel, 2002).

Підхід мовного досвіду – це метод, за якого студенти диктують викладачеві англійською мовою те, що вони хотіли б сказати. Викладач записує повідомлення студентів у правильній граматичній формі англійською і представляє їх студентам. Наприклад, студент може сказати або написати: «I late the work for the bad traffic». Викладач записує речення «I was late for work because traffic was bad». Із виправленим текстом у руках студенти мають можливість порівняти те, що вони ска-

зали чи написали, із правильною формою повідомлення, які вони хотіли б передати, ставлять питання і вчаться.

Висновки. Після формування напряму «акцент на формі» дебати серед викладачів і дослідників зазнали фундаментальних змін. Питання більше не полягало в тому, чи допомагає явне детальне викладання граматики отримати знання англійської мови, а, швидше, як цей підхід може бути найкращим чином реалізований. Ряд цікавих питань і досі не вирішений. Деякі питання стосуються часового регулювання. Коли можна вводити цей підхід у програму? Чи повинен підхід, акцентований на форму, передувати інтерактивним заходам, чи навпаки? Як характеристики студента, такі як рівень освіти, цілі та рівень грамотності й усні знання впливають на їхню готовність і здатність брати участь у впровадженні цього підходу? Хоча ці питання, як і раніше, вказують на необхідність подальшого вивчення, у своїх емпіричних дослідженнях Параскевас (Paraskevas, 1993) припускає, що форми, на яких потрібно зосередитися, не повинні бути впорядковані за складністю для вивчення і не повинні збігатися з рівнем знань учнів.

Інші питання стосуються того, на яких формах слід акцентувати увагу і якою мірою, а також які форми піддаються вивченню за цим підходом, а які – ні. Тематичне дослідження показало, що студенти з високим рівнем знання мови зазвичай більше зосереджуються на лексиці, ніж на інших формах, тож пропонуємо викладачам приділяти

більше часу на граматику та вимову. Аналогічні результати спонукали Пула (Poole, 2005) припустити, що підхід, орієнтований на форму, був більш корисним для розвитку лексики, ніж граматики. Тоді може виникнути питання, як вчителі можуть сприяти студентам частіше зосередитися на граматичних формах.

Який оптимальний баланс між акцентуванням на формі та зосередженням уваги на змісті? Цілком можливо, що запланований, а не спонтанний акцент на формі демонструє учням, що вчитель більше зацікавлений формою, ніж змістом. Еліс (Ellis, 2001) показує, що інтенсивне, заплановане акцентування на формі може зайняти багато часу, тож увага зосереджується на меншій кількості структур, тоді як спонтанне фокусування дозволяє розглянути різні мовні форми в міру необхідності.

Відповіді на ці питання обіцяють надати нові навчальні напрями для вчителів і приділення уваги як змістові, так і формі мови.

Акцентування на комунікативному вивченні мови іноді призводить до явного детального навчання граматики, що відіграє обмежену роль в освіті студентів. Тим не менш, дослідження оволодіння другою мовою і зосередження уваги на формі у вивченні підтримує підходи, подібні до описаних у цій статті. Щоб допомогти учням поліпшити їхню граматичну точність, інструктори повинні впровадити чіткий акцент на формі в контексті значущої навчальної діяльності та на завданнях, які дають учням широкі можливості для практики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Жилкіна Д.Н. Рішення комунікативних проблем в процесі навчання іноземним мовам. *ІМШ*. № 1. 1992.
2. Коростильов В.С. Комунікативність і псевдокомунікативність. *ІМШ*. № 5. 1991.
3. Леонтьев А.А. Комунікативність: прийшов її час. *ІМШ*. № 5. 1991.
4. Прокоф'єв В.Л. Наглядність як засіб створення комунікативної мотивації при навчанні іншомовному спілкуванню. *ІМШ*. № 5. 1990.
5. Camhi, P.J., Ebsworth, M.E. Merging a metalinguistic grammar approach with L2 academic process writing: ELLs in community college. *TESL-EJ*. 2008. № 12 (2). Retrieved February 12, 2009. URL: <http://tesl-ej.org/ej46/a1.html>.
6. Ellis, R. Investigating form-focused instruction. *Language Learning*. 2001. № 51 (Suppl. 1). P. 1–46.
7. Farrell, T.S.C., Lim, P.C.P. Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*. 2005. № 9 (2). Retrieved March 11, 2009. URL: <http://tesl-ej.org/ej34/a9.pdf>.
8. Fotos, S. Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. P. 135–154.
9. Gascoigne, C. The debate on grammar in second language acquisition: Past, present, and future. New York : The Edwin Mellen Press, 2002.
10. Green, P.S., Hecht, K.H. Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*. 1992. № 13. P. 168–184.
11. Hinkel, E. URL: theory to practice: A teacher's view. In E. Hinkel, S. Fotos (Eds.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2002. P. 1–12.
12. Ikpia, V.I. The attitudes and perceptions of adult English as a second language students toward explicit grammar instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, 2003.
13. Loewen, S. The occurrence and effectiveness of incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand, 2002.
14. Norris, J.M., Ortega, L. Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*. 2000. № 50. P. 417–528.

15. Paraskevas, C. College students' attitudes on grammar: A survey. *Proceedings of Annual Conference, Association of Teachers of English Grammar*. Urbana, IL : National Council of Teachers of English, 1993. P. 21–29.
16. Poole, A. The kinds of forms learners attend to during focus on form instruction: A description of an advanced ESL writing class. *Asian EFL Journal*. 2005. № 7 (3). P. 58–92. Retrieved March 12, 2009. URL: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_ap.pdf.
17. Spada, N., Lightbown, P.M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*. 1999. № 83. P. 1–22.
18. Winitz, H. Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish. *Modern Language Journal*. 1996. № 80. P. 34–46.

REFERENCES

- Zhylkina D.N. (1992). Rishennya komunikatyvnykh problem v procesi navchannya inozemnym movam [Solving communicative problems in the process of learning foreign languages]. *IMSh*. № 1. [in Ukrainian].
- Korostylov V.S. (1991). Komunikatyvnist i psevdokomunikatyvnist [Communicativeness and pseudocommunicativeness]. *IMSh*. № 5. [in Ukrainian].
- Leontyev A.A. (1991). Komunikatyvnist: pryjshov yiyi chas. [Communicativeness: her time has come] *IMSh*. № 5 [in Ukrainian].
- Prokof'yev V.L. (1990). Naglyadnist' yak zasib stvorenniya komunikatyvnoyi motyvaciyi pry navchanni inshomovnomu spilkuvannyu. [Visibility as a means of creating communicative motivation in teaching foreign language communication]. *IMSh*. № 5 [in Ukrainian].
- Camhi, P.J., Ebsworth, M.E. (2008). Merging a metalinguistic grammar approach with L2 academic process writing: ELLs in community college. *TESL-EJ*, 12 (2). Retrieved February 12, 2009, URL: <http://tesl-ej.org/ej46/a1.html>.
- Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51 (Suppl. 1), 1–46.
- Farrell, T.S.C., Lim, P.C.P. (2005). Conceptions of grammar teaching: A case study of teachers' beliefs and classroom practices. *TESL-EJ*, 9 (2). Retrieved March 11, 2009, URL: <http://tesl-ej.org/ej34/a9.pdf>.
- Fotos, S. (2002). Structure-based interactive tasks for the EFL grammar learner. In E. Hinkel, S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 135–154). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gascoigne, C. (2002). The debate on grammar in second language acquisition: Past, present, and future. New York: The Edwin Mellen Press.
- Green, P.S., Hecht, K.H. (1992). Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13, 168–184.
- Hinkel, E. (2002). URL: theory to practice: A teacher's view. In E. Hinkel, S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 1–12). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ikpia, V.I. (2003, April). The attitudes and perceptions of adult English as a second language students toward explicit grammar instruction. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Loewen, S. (2002). The occurrence and effectiveness of incidental focus on form in meaning-focused ESL lessons. Unpublished doctoral dissertation, University of Auckland, New Zealand.
- Norris, J.M., Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.
- Paraskevas, C. (1993). College students' attitudes on grammar: A survey. In *Proceedings of Annual Conference, Association of Teachers of English Grammar* (pp. 21–29). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Poole, A. (2005). The kinds of forms learners attend to during focus on form instruction: A description of an advanced ESL writing class. *Asian EFL Journal*, 7(3), 58–92. Retrieved March 12, 2009, URL: http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_ap.pdf.
- Spada, N., Lightbown, P.M. (1999). Instruction, first language influence, and developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83, 1–22.
- Winitz, H. (1996). Grammaticality judgment as a function of explicit and implicit instruction in Spanish. *Modern Language Journal*, 80, 34–46.