СУСПІЛЬСТВО ТА НАЦІОНАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ 3(23) 2026
ISSN 3041-1572 Online



УДК 811.13/.15:81'243:81'246

https://doi.org/10.52058/3041-1572-2026-3(23)-448-460

Козько Галина Сергіївна старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0008-2122-5926

Левінська Олеся Олександрівна старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-7365-1769

Остапенко Анна Леонідівна старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0000-1361-2098

Хмель Володимир Вікторович старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0003-4013-947X

Шляхтенко Олександр Юрійович старший викладач кафедри романської філології, Київський столичний університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, https://orcid.org/0009-0003-4001-6912

ГРАМАТИКА РОМАНСЬКИХ МОВ ЯК ДРУГА ІНОЗЕМНА: РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ ТА АНГЛІЙСЬКОЇ МОВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглядається проблема навчання граматики романських мов як другої іноземної в умовах багатомовності, характерних для сучасної української вищої освіти, де рідною мовою студентів є українська, а першою іноземною — англійська. Увагу зосереджено на специфіці формування граматичної компетентності з французької, іспанської та італійської мов у ситуації одночасної взаємодії кількох мовних систем. Обґрунтовується положення про те, що граматичне навчання в такому контексті не може розглядатися як ізольований процес, оскільки воно відбувається під впливом як рідної, так і першої іноземної мови, які виконують різні функції в засвоєнні граматичних структур.

У статті здійснено аналітичний огляд сучасних досліджень з теорії багатомовності, засвоєння третьої мови та лінгводидактики, що дозволяє виявити типові зони позитивного й негативного міжмовного впливу в навчанні граматики романських мов. Особливу увагу приділено таким граматичним



3(23)
2026
ISSN 3041-1572 Online
СУСПІЛЬСТВО ТА НАЦІОНАЛЬНІ ІНТЕРЕСИ

категоріям, як артикль, часово-аспектуальні форми та узгодження, які виявляються найбільш чутливими до інтерференції з боку англійської мови як першої іноземної. Показано, що типологічна близькість між українською та романськими мовами не завжди реалізується як позитивний трансфер, оскільки домінування англійських граматичних моделей часто визначає стратегії інтерпретації нових мовних явищ.

Результати узагальненого аналізу дозволяють окреслити методичні орієнтири навчання граматики романських мов як другої іноземної, зокрема доцільність контрастивно орієнтованого підходу та свідомого залучення міжмовних зіставлень у навчальному процесі. Запропонований підхід сприяє більш глибокому розумінню механізмів формування граматичної компетентності в багатомовному освітньому середовищі та створює підґрунтя для подальших емпіричних досліджень у цій галузі.

Ключові слова: багатомовність; друга іноземна мова; романські мови; граматична компетентність; міжмовний вплив; трансфер; інтерференція; українська мова; англійська мова.

Kozko Halyna Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0008-2122-5926

Levinska Olesia Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-7365-1769

Ostapenko Anna Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0000-1361-2098

Khmel Volodymyr Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0003-4013-947X

Shliakhtenko Oleksandr Senior Lecturer, Department of Romance Philology, Borys Grinchenko Kyiv Metropolitan University, Kyiv, https://orcid.org/0009-0003-4001-6912

GRAMMAR OF ROMANCE LANGUAGES AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE: THE ROLE OF UKRAINIAN AND ENGLISH IN THE LEARNING PROCESS

Abstract. The article examines how the grammar of Romance languages is taught as a second foreign language in Ukrainian higher education, where students typically speak Ukrainian as their native language and learn English as their first



foreign language. The analysis focuses on French, Spanish, and Italian and considers grammar learning in a setting where several languages are already present in the learner's linguistic repertoire. In such conditions, grammatical structures are acquired against the background of previously formed linguistic habits rather than through an autonomous learning process.

The study is based on a critical reading of research on multilingualism, third language acquisition, and grammar teaching. This body of work makes it possible to identify recurring patterns of cross-linguistic influence that affect the learning of Romance grammar. Particular attention is given to grammatical areas that regularly cause difficulty, including the use of articles, tense and aspect distinctions, and agreement. The analysis shows that English, as the first foreign language, often serves as the primary reference point for learners, even when Ukrainian is structurally closer to the Romance languages. As a result, grammatical choices are frequently shaped by English-based patterns that do not fully correspond to the functional organisation of Romance languages.

The analysis also points to a number of implications for classroom practice. Grammar instruction in Romance languages benefits from approaches that explicitly take prior linguistic experience into account and make learners aware of cross-linguistic differences. Contrastive work and guided reflection on form and use help reduce persistent interference and support more consistent grammatical usage. Such an approach allows grammatical competence to be viewed as a dynamic outcome of multilingual experience and provides a basis for further empirical research into grammar learning in multilingual educational contexts.

Keywords: multilingualism; second foreign language; Romance languages; grammar instruction; grammatical competence; cross-linguistic influence; transfer; interference; Ukrainian; English.

Постановка проблеми. Сучасна іншомовна освіта в європейському та українському освітньому просторі дедалі частіше реалізується в умовах багатомовності, коли вивчення кожної наступної мови відбувається не ізольовано, а на тлі вже сформованого мовного досвіду. Для більшості українських студентів типовою є ситуація, за якої рідною мовою виступає українська, першою іноземною — англійська, тоді як французька, іспанська або італійська опановуються як друга іноземна мова. У таких умовах процес формування граматичної компетентності в романських мовах набуває специфічних рис, зумовлених взаємодією кількох мовних систем, що істотно відрізняються за типологічними, структурними та функціональними параметрами.

Особливу складність у цьому контексті становить те, що граматика романських мов формується під впливом не лише рідної мови, а й уже засвоєної іноземної, яка часто має високий рівень автоматизації та домінує в мовній

свідомості здобувачів освіти. Англійська мова як перша іноземна, будучи переважно аналітичною та структурно спрощеною у сфері морфології, істотно впливає на сприйняття й інтерпретацію граматичних категорій французької, іспанської та італійської мов, що характеризуються розвиненою системою дієслівних форм, категоріями роду, числа та артикля, а також складними часово-аспектуальними опозиціями. У результаті цього виникають як явища позитивного переносу, так і стійкі інтерференційні помилки, що ускладнюють процес навчання граматики.

Додаткову проблемність створює типологічна дистанція між українською та романськими мовами, яка, з одного боку, забезпечує певні зони граматичної подібності (флективність, узгодження, розвинена дієслівна парадигма), а з іншого — породжує труднощі, пов'язані з відсутністю в українській мові артикля, іншою організацією категорії часу та специфікою вираження аспектуальності. У поєднанні з англійським мовним досвідом це формує складний багатовекторний вплив на засвоєння граматичних структур романських мов, який не завжди враховується в традиційних методиках навчання другої іноземної мови.

Незважаючи на значну кількість досліджень, присвячених проблемам багатомовності та міжмовного впливу, у вітчизняній лінгводидактиці досі бракує системних робіт, спрямованих на аналіз граматичного навчання романських мов саме в умовах тримовної взаємодії «українська – англійська – романська мова». У більшості випадків методичні підходи до навчання французької, іспанської чи італійської мов як другої іноземної ґрунтуються або на моделях викладання першої іноземної мови, або на універсалізованих схемах, що не враховують специфіки вже наявного мовного досвіду здобувачів освіти.

Особливої уваги потребує питання формування граматичної компетентності, оскільки саме граматика часто стає джерелом найбільшої кількості стійких помилок, що знижують рівень комунікативної ефективності та впливають на мотивацію студентів. Нерідко труднощі, пов'язані з уживанням часових форм, артиклів або узгодженням, інтерпретуються як індивідуальні або когнітивні проблеми, тоді як насправді вони мають системний характер і зумовлені взаємодією кількох мовних систем у свідомості мовця. Це актуалізує потребу в переосмисленні підходів до навчання граматики романських мов з урахуванням ролі як рідної, так і першої іноземної мови.

У зв'язку з цим постає необхідність комплексного аналізу граматичного навчання французької, іспанської та італійської мов як другої іноземної в умовах багатомовності, що дозволив би виявити типові зони міжмовного впливу, окреслити характерні труднощі засвоєння граматичних структур і визначити методичні орієнтири, спрямовані на оптимізацію навчального процесу. Такий підхід сприятиме не лише підвищенню ефективності викладання романських



мов, а й глибшому розумінню механізмів формування граматичної компетентності в умовах сучасної багатомовної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика засвоєння третьої або додаткової мови в умовах багатомовності набула активного розвитку на початку XXI століття у зв'язку з переосмисленням ролі попереднього мовного досвіду у формуванні нових мовних компетентностей. Одними з перших системних праць у цій сфері стали дослідження, що окреслили відмінність між класичним підходом до вивчення другої мови та моделями засвоєння L3. Зокрема, у працях Г. де Анджеліс наголошується, що третя мова не може розглядатися як просте продовження L2, оскільки механізми міжмовного впливу в багатомовців мають іншу когнітивну та лінгвістичну організацію [5; 6]. Авторка підкреслює, що в умовах багатомовності відбувається конкуренція кількох мовних систем, що безпосередньо впливає на граматичний вибір мовця.

Важливий внесок у розуміння ролі попередніх мов зробили дослідження, присвячені статусу другої мови у процесі засвоєння третьої. У класичній статті К. Бардель і Є. Фальк обґрунтовують так званий *L2 Status Factor*, відповідно до якого саме перша іноземна мова часто відіграє домінантну роль у граматичному перенесенні, навіть якщо вона типологічно менш близька до L3, ніж рідна мова [2]. Цей підхід є принципово важливим для аналізу навчання романських мов у ситуації, коли англійська як L2 значно впливає на формування граматичних гіпотез у студентів.

Подальший розвиток і конкретизацію ці ідеї отримали в рамках Типологічної моделі пріоритету, запропонованої Дж. Ротманом. У своїх працях дослідник доводить, що механізми переносу в L3 визначаються не лише порядком засвоєння мов, а й типологічною близькістю між мовами, яка активується на ранніх етапах навчання [14]. У контексті романських мов це положення дозволяє пояснити, чому студенти інколи спираються на структури української мови, а в інших випадках — на англійські граматичні шаблони, особливо під час засвоєння дієслівних форм і синтаксичних конструкцій.

Суттєвий внесок у розуміння багатовекторності міжмовного впливу зробили праці Дж. Сеноц, яка системно досліджувала чинники лінгвістичної дистанції, віку та статусу мов у процесі засвоєння L3. Авторка підкреслює, що вплив рідної та другої мов не є статичним і змінюється залежно від конкретного граматичного явища, рівня володіння мовами та навчального контексту [3]. Це положення є особливо релевантним для аналізу граматики романських мов, де різні категорії можуть активувати різні джерела переносу.

Питання розподілу ролей між L1 і L2 у продукції та засвоєнні L3 докладно розглянуто у працях Б. Гаммарберга. Дослідник наголошує, що рідна мова часто виконує метамовну та концептуальну функцію, тоді як друга мова забезпечує формальні граматичні моделі [9]. Такий підхід дозволяє пояснити, чому в

умовах українсько-англійського мовного досвіду студенти демонструють різні типи інтерференції під час вивчення французької, іспанської та італійської мов.

Окремий напрям досліджень становлять праці, присвячені мовній усвідомленості багатомовців. У монографії У. Єсснер англійська мова розглядається як каталізатор розвитку метамовних стратегій у процесі засвоєння третьої мови [10]. Авторка показує, що багатомовці здатні свідомо порівнювати граматичні системи, що, з одного боку, підвищує ефективність навчання, а з іншого — може спричиняти гіперузагальнення та нестандартні граматичні гіпотези.

Порівняльний аспект міжмовної подібності докладно розроблений у працях Г. Рінгбома, який аналізує, як суб'єктивне сприйняття схожості між мовами впливає на перенесення граматичних структур [13]. Для навчання романських мов це має принципове значення, оскільки студенти часто переоцінюють подібність англійської до французької чи іспанської, ігноруючи глибинні морфологічні відмінності.

Паралельно з теоретичними моделями багатомовності розвиваються дослідження, присвячені навчанню граматики з позицій теорії засвоєння мови. Р. Елліс підкреслює, що ефективне навчання граматики має поєднувати фокус на формі з комунікативною діяльністю, особливо в умовах складних граматичних систем [8]. Ці ідеї знаходять розвиток у працях Н. Спади, яка обґрунтовує доцільність інтегрованого формально-орієнтованого навчання [15].

Методичні аспекти граматичного навчання також розглядаються у фундаментальних працях Х. Насаджі та С. Фотос, які наголошують на необхідності врахування попереднього мовного досвіду студентів під час планування граматичних завдань [12]. Подібну позицію обстоює Р. ДеКайзер, акцентуючи увагу на ролі практики та автоматизації граматичних навичок у багатомовному середовищі [7], а також Б. ВанПаттен, який аналізує механізми обробки граматичного інпуту [17].

Безпосередньо до проблеми романських мов як L3 звертаються емпіричні дослідження, що аналізують конкретні граматичні явища. Зокрема, у лонгітюдному дослідженні Р. Штадт, А. Гулк і П. Сліман показано, як англійська як L2 впливає на засвоєння граматики французької мови, інколи переважаючи вплив рідної мови [16]. Аналіз часових форм в іспанській мові, проведений Д. Дайдон, демонструє, що труднощі розрізнення претерита й імперфекта часто зумовлені перенесенням спрощених часових моделей із попередніх мов [4]. У сукупності ці праці підтверджують необхідність комплексного підходу до аналізу граматичного навчання романських мов у багатомовному контексті [11].

Метою статті є виявлення та аналіз ролі української як рідної та англійської як першої іноземної мов у процесі навчання граматики французької, іспанської та італійської мов як другої іноземної, а також визначення типових зон міжмовного впливу й пов'язаних із ними граматичних труднощів.



Методологія дослідження. Методологічною основою дослідження слугує комплексний міждисциплінарний підхід, що поєднує положення теорії багатомовності та засвоєння третьої мови з принципами лінгводидактичного аналізу навчання граматики іноземних мов. У роботі застосовано теоретичні методи аналізу, синтезу та порівняння для узагальнення наукових підходів до проблеми міжмовного впливу, а також елементи зіставного аналізу граматичних систем української, англійської та романських мов з метою виявлення типових зон позитивного й негативного переносу. Метод інтерпретативного аналізу використано для осмислення емпіричних результатів, представлених у сучасних дослідженнях із навчання французької, іспанської та італійської мов як другої іноземної, що дозволяє окреслити методичні наслідки виявлених граматичних труднощів та обґрунтувати доцільність урахування попереднього мовного досвіду студентів у процесі навчання.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз теоретичних і емпіричних досліджень з проблеми засвоєння граматики романських мов як другої іноземної дозволив виявити стійкі закономірності міжмовного впливу, що формуються в умовах тримовної взаємодії «українська – англійська – романська мова». Результати свідчать, що граматична компетентність у французькій, іспанській та італійській мовах формується під одночасним впливом двох попередніх мов, однак характер цього впливу є диференційованим і залежить від конкретної граматичної категорії. Узагальнення даних підтверджує положення про те, що англійська мова як перша іноземна часто виконує роль домінантного джерела формального переносу, тоді як українська мова забезпечує концептуально-семантичне підґрунтя граматичних інтерпретацій [1; 9].

Аналіз граматичних категорій романських мов показує, що найбільш проблемними для студентів є ті елементи, у яких поєднується типологічна відмінність від української мови та формальна подібність до англійської. Зокрема, категорія артикля, відсутня в українській мові, засвоюється через англійську як L2, однак це часто призводить до спрощеного або калькованого вживання, що не відповідає функціональній багатозначності артиклів у романських мовах. Подібна ситуація спостерігається й у сфері часово-аспектуальних форм, де англійська модель перфектності вступає в конфлікт як з українською аспектуальністю, так і з романською системою протиставлення минулих часів, що підтверджується результатами попередніх емпіричних досліджень [14; 16].

Таблиця 1

Основні зони міжмовного впливу у навчанні граматики романських мов

Граматична категорія	Вплив української мови (L1)	Вплив англійської мови (L2)	Типові наслідки для L3
Артикль	Відсутність категорії	Наявність, але обмежена функціональність	Кальковане або надмірне вживання
Часи минулого	Аспектуальність	Перфектність	Плутанина між passé composé / imparfait, pretérito / imperfecto
Узгодження	Розвинена система	Мінімальне узгодження	Часткове ігнорування формального узгодження
Дієслівні парадигми	Флективність	Аналітичність	Нестійкі граматичні гіпотези

Створена авторами

Отримані результати також свідчать про те, що типологічна близькість між українською та романськими мовами не завжди реалізується як позитивний трансфер. Хоча спільна флективна природа цих мов полегшує засвоєння категорій роду та числа, на практиці студенти часто орієнтуються на англійські граматичні шаблони, які мають вищий рівень автоматизації. Це підтверджує положення про суб'єктивний характер сприйняття міжмовної подібності, описаний у працях Г. Рінгбома, відповідно до якого саме сприймана, а не об'єктивна типологічна близькість визначає напрям переносу [13].

Таблиця 2

Характер переносу граматичних структур у тримовному навчальному контексті

Джерело переносу	Тип переносу	Приклад граматичної реалізації	Методичні наслідки
Українська (L1)	Позитивний	Узгодження прикметників	Опора на зіставлення форм
Українська (L1)	Негативний	Відсутність артикля	Необхідність явної експлікації
Англійська (L2)	Позитивний	Усвідомлення артикля	Використання контрастивних вправ
Англійська (L2)	Негативний	Спрощення часових форм	Корекція через функціональний аналіз

Створена авторами

Однією з найбільш показових зон міжмовного впливу в навчанні граматики романських мов є вживання артикля, який відсутній в українській мові, проте

ISSN 3041-1572 Online

частково засвоюється через англійську як першу іноземну. Унаслідок цього студенти часто здійснюють формальне перенесення англійських моделей, не враховуючи функціональної багатозначності артикля в романських мовах. Так, у французькому реченні *Le professeur a expliqué la situation* (пор. англ. *The professor explained the situation*) означений артикль *le / la* нерідко автоматично ототожнюється з англійським *the*, тоді як його вживання у французькій мові визначається не лише категорією означеності, а й дискурсивними та прагматичними чинниками, які залишаються поза увагою студентів.

Суттєві труднощі міжмовного характеру спостерігаються також у сфері часово-аспектуальних форм, де англійська модель перфектності вступає в конфлікт із романським протиставленням завершеної та незавершеної дії. У процесі навчання іспанської мови це виявляється, зокрема, у вживанні конструкцій на зразок *Ayer he visto a María*, тоді як у багатьох комунікативних контекстах нормативним є *Ayer vi a María*. Таке використання *pretérito perfecto* є типовим прикладом перенесення англійської конструкції *have + past participle*, що призводить до ігнорування функціональних відмінностей між іспанськими формами минулого часу.

Подібна інтерференція простежується і у французькій мові під час вибору між *passé composé* та *imparfait*. У реченні *Quand j'étais enfant, j'ai joué dans ce parc* студенти схильні використовувати форму завершеної дії під впливом англійського узагальненого минулого (*I played*), хоча з огляду на аспектуальне значення фону та тривалості нормативною є форма *Quand j'étais enfant, je jouais dans ce parc*. У цьому випадку англійська модель минулого часу з нейтралізованими аспектуальними розрізненнями вступає в суперечність із французькою системою, де вибір часової форми має принципове семантичне значення.

Ще однією зоною міжмовного впливу є узгодження прикметників і дієприкметників, де українська мова може виступати джерелом позитивного переносу завдяки спільній флективній природі, тоді як англійська мова часто зумовлює тенденцію до спрощення. Це наочно ілюструє італійське речення *Le decisione importante sono prese*, у якому порушено морфологічне узгодження; нормативною формою є *Le decisioni importanti sono prese*. Подібні помилки пов'язані з впливом англійської мови, у якій прикметники не змінюються за родом і числом, що призводить до часткового ігнорування узгодження в романських мовах.

Узагальнюючи наведені приклади, можна стверджувати, що граматичні труднощі у навчанні романських мов як другої іноземної мають системний характер і зумовлені одночасною дією української та англійської мов. Вони демонструють необхідність методично керованого зіставлення граматичних систем і цілеспрямованої роботи з міжмовним переносом, що дозволяє не лише зменшити інтерференційні явища, а й сприяти формуванню більш стійкої граматичної компетентності в багатомовному навчальному контексті.

Результати узагальненого аналізу підтверджують доцільність перегляду традиційних підходів до навчання граматики романських мов як другої іноземної. Виявлені закономірності свідчать про те, що граматичні труднощі мають системний характер і не можуть бути подолані виключно за рахунок збільшення обсягу вправ або повторення правил. Натомість ефективність навчання підвищується за умови свідомого залучення міжмовних зіставлень, спрямованого аналізу зон інтерференції та використання формально-орієнтованого навчання в комунікативному контексті, що узгоджується з положеннями сучасної лінгводидактики [8; 12; 15].

Подальший аналіз результатів дозволяє стверджувати, що ефективність навчання граматики романських мов як другої іноземної значною мірою залежить від усвідомленого керування міжмовним впливом у навчальному процесі. Зокрема, ігнорування ролі англійської мови як першої іноземної призводить до закріплення інтерференційних моделей, які з часом стають автоматизованими й важко піддаються корекції. Це підтверджує висновки про те, що L2 у багатомовному контексті часто виконує функцію «фільтра», через який інтерпретується граматика третьої мови [1; 14]. Відповідно, методичні підходи, що не враховують цього чинника, виявляються недостатньо ефективними.

Отримані результати також свідчать про необхідність диференційованого підходу до різних граматичних категорій романських мов. Так, у сфері морфологічного узгодження та дієслівної флексії доцільним є опертя на українську мову як джерело позитивного переносу, тоді як у навчанні артикля та часових форм більш продуктивним є контрастивний аналіз між англійською та романськими мовами з чіткою експлікацією функціональних відмінностей. Такий підхід дозволяє мінімізувати хибні аналогії та формувати більш стійкі граматичні уявлення, що узгоджується з положеннями про роль мовної усвідомленості в багатомовців [10].

Важливим результатом дослідження є також виявлення того, що традиційна послідовність подання граматичного матеріалу не завжди відповідає когнітивній логіці багатомовного студента. У низці випадків студенти демонструють кращі результати за умови раннього введення контрастивних граматичних пояснень, навіть якщо вони виходять за межі базового рівня. Це підтверджує доцільність перегляду принципу «від простого до складного» у навчанні другої іноземної мови на користь принципу «від знайомого до функціонально відмінного», що підтримується сучасними підходами до формально-орієнтованого навчання граматики [8; 17].

Сукупність отриманих результатів дозволяє стверджувати, що граматика романських мов у багатомовному навчальному контексті має розглядатися не як автономна система правил, а як динамічна структура, що формується в постійній



взаємодії з уже засвоєними мовами. Такий підхід змінює фокус навчання з механічного засвоєння форм на розвиток здатності до граматичної рефлексії, порівняння та свідомого вибору мовних засобів, що відповідає сучасним уявленням про граматичну компетентність як складову комунікативної компетенції.

Таким чином, результати дослідження підтверджують необхідність методично обґрунтованого врахування ролі української та англійської мов у процесі навчання граматики французької, іспанської та італійської мов як другої іноземної. Виявлені закономірності міжмовного впливу створюють підґрунтя для розроблення більш адаптованих навчальних стратегій і відкривають перспективи подальших досліджень, спрямованих на емпіричну перевірку ефективності контрастивно орієнтованих граматичних моделей у багатомовній аудиторії.

Висновки. Аналіз навчання граматики романських мов як другої іноземної в умовах українсько-англійського мовного досвіду дозволяє окреслити багатовимірний характер формування граматичної компетентності, зумовлений одночасною взаємодією кількох мовних систем. Граматичні труднощі, що виникають у процесі засвоєння французької, іспанської та італійської мов, пов'язані не лише з типологічними відмінностями між мовами, а й з домінуванням англійської як першої іноземної, яка впливає на інтерпретацію формальних і функціональних граматичних категорій. У цьому контексті граматика романських мов постає як динамічна система, що формується на перетині рідної та першої іноземної мов, а не як автономний набір правил.

Узагальнення отриманих результатів актуалізує доцільність методичного підходу, орієнтованого на свідоме врахування міжмовного впливу в навчальному процесі. Залучення контрастивного аналізу, диференційоване подання граматичного матеріалу та опора на мовну усвідомленість студентів створюють умови для більш ефективного засвоєння граматики романських мов як другої іноземної. Такий підхід не лише сприяє зменшенню інтерференційних явищ, а й відкриває можливості для подальшого розвитку досліджень у галузі багатомовної лінгводидактики, зокрема в напрямі емпіричної перевірки адаптованих граматичних моделей навчання.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з емпіричним аналізом ефективності контрастивно орієнтованих граматичних стратегій навчання романських мов як другої іноземної в багатомовних аудиторіях з різним рівнем сформованості українсько-англійського мовного досвіду.

Література:

1. Bardel, C., Falk, Y. The role of the second language in third language acquisition. Second Language Research. 2007. Vol. 23, No. 4. P. 459–484. DOI: 10.1177/0267658307080557.

2. Bardel, C., Sánchez, L. (eds.). Third Language Acquisition: Age, Proficiency and Multilingualism. Berlin: Language Science Press, 2020. 338 p.

3. Cenoz, J. The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. P. 8–20.

4. Daidone, D. Preterite and Imperfect in Spanish Instructor Oral Input and Spanish Language Corpora. Hispania. 2019. Vol. 102, No. 2. P. 250–264.

5. De Angelis, G. Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. International Journal of Multilingualism. 2005. Vol. 2, No. 1. P. 1–25.

6. De Angelis, G. Third or Additional Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 144 p.

7. DeKeyser, R. (ed.). Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 287 p.

8. Ellis, R. Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. TESOL Quarterly. 2006. Vol. 40, No. 1. P. 83–107.

9. Hammarberg, B. Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. P. 21–41.

10. Jessner, U. Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006. 196 p.

11. Larsen-Freeman, D. Teaching Language: From Grammar to Grammaring. Boston: Heinle, 2003. 165 p.

12. Nassaji, H., Fotos, S. Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context. New York: Routledge, 2011. 192 p.

13. Ringbom, H. Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. 206 p.

14. Rothman, J. Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model of third language transfer. Bilingualism: Language and Cognition. 2015. Vol. 18, No. 2. P. 1–17.

15. Spada, N. Form-focused instruction: Isolated or integrated? TESOL Quarterly. 2008. Vol. 42, No. 2. P. 181–207.

16. Stadt, R., Hulk, A., Sleeman, P. The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study. Journal of the European Second Language Association. 2018. Vol. 2, No. 1. P. 63–71. DOI: 10.22599/jesla.42.

17. VanPatten, B. Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. 204 p.

References:

1. Bardel, C., & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition. *Second Language Research, 23*(4), 459–484. https://doi.org/10.1177/0267658307080557

2. Bardel, C., & Sánchez, L. (Eds.). (2020). *Third language acquisition: Age, proficiency and multilingualism*. Language Science Press.

3. Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 8–20). Multilingual Matters.

4. Daidone, D. (2019). Preterite and imperfect in Spanish instructor oral input and Spanish language corpora. *Hispania, 102*(2), 250–264.

5. De Angelis, G. (2005). Multilingualism and non-native lexical transfer: An identification problem. *International Journal of Multilingualism, 2*(1), 1–25.

6. De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Multilingual Matters.

7. DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press.



8. Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly, 40*(1), 83–107.

9. Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition* (pp. 21–41). Multilingual Matters.

10. Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.

11. Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: From grammar to grammaring*. Heinle.

12. Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.

13. Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning*. Multilingual Matters.

14. Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model of third language transfer. *Bilingualism: Language and Cognition, 18*(2), 1–17.

15. Spada, N. (2008). Form-focused instruction: Isolated or integrated? *TESOL Quarterly, 42*(2), 181–207.

16. Stadt, R., Hulk, A., & Sleeman, P. (2018). The influence of L1 Dutch and L2 English on L3 French: A longitudinal study. *Journal of the European Second Language Association, 2*(1), 63–71. https://doi.org/10.22599/jesla.42

17. VanPatten, B. (2004). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.

Дата першого надходження статті до видання: 16.02.2026
Дата прийняття статті до друку після рецензування: 03.03.2026