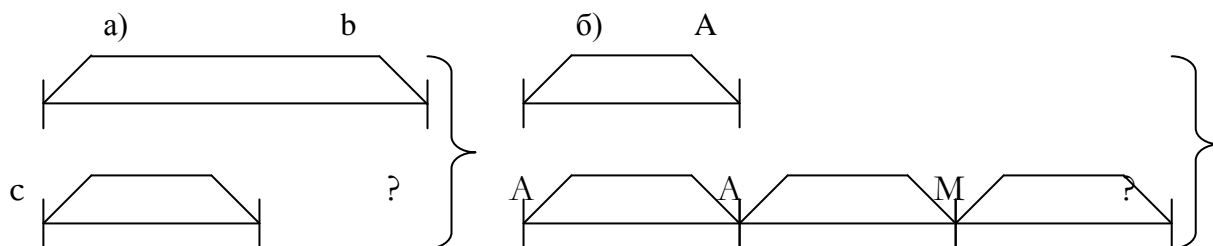


4) Заміни дані схеми так, щоб ціле можна було показати “дужкою”. Склади задачі за схемами:



У 1930–60-х роках графічні схеми використовувались на уроках математики. Але на початку 1970 років, одночасно з переходом на повні програми, зі сторінок методичних посібників вони зникли. А якщо вчителі старшого покоління спочатку ще користувались ними як засобами навчання, то молоді вчителі часто просто нічого не знали про такі схеми.

Зараз графічне моделювання починає займати гідне місце серед засобів та методів навчання. Пошукові можливості використання графічних схем присвячено багато робіт і статей, на основі використання схем складено підручники розвиваючого навчання.

На цих умовах актуалізується проблема підготовки майбутніх учителів у відповідному (адекватному завданню) плані. З об’єктивних причин, зв’язаних з досить широким обсягом програмного матеріалу курсів математики та методики навчання математиці і обмеженістю у часі, відведеному на їх проходження, навчання майбутніх учителів початкових класів графічному моделюванню та формуванню вмінь використовувати його як засіб навчання дітей проводиться без належної схеми та послідовності. Тому у КДІПІ для студентів за фахом “Початкове навчання” даний аспект підготовки здійснюється у рамках вивчення спецкурсу “Задачі як засіб розвитку математичних здібностей молодших школярів”. Один з розділів складеної нами навчальної програми спецкурсу присвячено графічному моделюванню текстових задач, він включає такі питання:

- поняття моделі та моделювання;
- графічна модель як учбовий засіб;
- методика навчання молодших школярів графічному моделюванню текстових задач.

Про доцільність вивчення даного питання у рамках спецкурсу свідчить позитивне ставлення, інтерес до нього студентів, добровільний вибір тем дипломних робіт: “Графічне моделювання текстових задач як засобу розвитку теоретичного мислення молодших школярів”, “Математичне моделювання у процесі розв’язання задач з пропорціональними величинами”, а також застосування на практиці роботи випускниками вищого навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бородулько М.А., Стойлова Л.П. Обучение решению задач и моделирование // Начальная школа. – 1996. – № 8. – С. 26–31.
2. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

УДК 378.14

Л. В. Журба

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

Актуальність проблеми, що полягає у визначенні особливостей формування мовної компетенції студентів, які опановують іноземну мову як другу спеціальність, пов’язана із

створенням факультетів, що готують вчителів за двома спеціальностями: українська мова і література та англійська/німецька мова, початкове навчання та іноземна мова, історія та іноземна мова (ІМ) тощо. Це, з одного боку, зумовлено потребами реформування змісту вищої освіти, її розбудовою відповідно до міжнародних стандартів, потребою забезпечити переважно сільські школи кваліфікованими педагогічними кадрами, здатними викладати 2–3 навчальні дисципліни; з іншого боку, запровадження таких спеціальностей передбачає створення навчальних планів, навчальної програми, котрі, безперечно, мають свою специфіку.

Необхідність розв'язання порушеної проблеми підтверджується тим фактом, що зазначені факультети, як свідчить практика та проведений нами аналіз, на сьогоднішній день не мають достатнього науково-методичного забезпечення, навчальні плани та програми не є уніфікованими та складені на прагматичному рівні, відсутня “Типова програма з практики усного та писемного мовлення” для навчання іноземної мови як другої спеціальності, що не зовсім сприяє ефективній організації навчального процесу.

Розв'язання окресленої проблеми тісно пов'язане з основними положеннями теорії Б.А. Лапідуса про зміст навчання *другої іноземної мови* (німецької мови та *англійської*) [5], що було доведено нами в результаті зіставного аналізу змісту навчання *другої іноземної мови* та *іноземної мови як другої спеціальності*. На основі спільної специфіки цих спеціальностей (однакова кількість навчального часу, що відводиться на вивчення *другої іноземної мови* та *іноземної мови як другої спеціальності*, яка більше, ніж вдвічі є меншою за кількість навчального часу на спеціальності, де іноземна мова вивчається як основна або перша) нами було обгрунтовано правомірність адаптування деяких положень змісту навчання *другої іноземної мови* до змісту навчання досліджуваної спеціальності.

Мета цієї статті – визначити особливості формування мовної компетенції студентів, яка полягає в оволодінні ними певним мінімумом мовних знань (граматичних, лексичних, фонетичних, графічних), а також відповідним мінімумом навичок оперування цими знаннями у мовленні – усному та писемному.

Відповідно до методичної концепції змісту навчання досліджуваної спеціальності, спрямованої на інтенсифікацію процесу навчання, основним підходом до навчання мовного матеріалу нами було визначено *ситуативно-функціональний*, що забезпечує свідоме оволодіння мовою. Сутність цього підходу полягає у необхідності довести до свідомості студентів ідею зумовленості мовних засобів, зокрема граматичних форм, особливостями певного акту спілкування [4: 91].

Доцільність застосування ситуативно-функціонального підходу до вивчення граматики зі студентами досліджуваної спеціальності підтверджується його відповідністю принципам навчання ІМ як другої спеціальності, які були визначені у ході дослідження, а саме:

– *рольової організації навчального матеріалу та процесу (що зумовлює збільшення ролі двоплановості)*, оскільки завдяки вище зазначеному підходу студенти усвідомлюють безпосередню мету, тобто необхідність розв'язання конкретного мовленнєвого завдання, але фактично мета цього етапу навчання (засвоєння мовного матеріалу) реалізується ними неусвідомлено;

– *усвідомленості навчання*, тому що такий підхід забезпечує усвідомлене оволодіння мовою, що є досить актуальним особливо для студентів досліджуваної спеціальності з огляду на їх майбутню професійну діяльність (як зазначає Б.А. Лапідус та його однодумці);

– *концентрованості навчального матеріалу та процесу (що передбачає дедуктивний спосіб засвоєння мовного матеріалу: синтез–аналіз–синтез)*, оскільки такий підхід вимагає введення великого обсягу мовного матеріалу на одному занятті, що сприяє накопиченню мовного досвіду студентів, надаючи їм можливість для зіставлення, розкриття закономірностей, узагальнень, тобто усвідомлення граматичних явищ.

Нами було обгрунтовано доцільність у процесі формування мовної компетенції студентів цієї спеціальності враховувати також основні положення *системного*

концентровано-концентричного підходу до навчання граматики. Правомірність адаптації цього підходу до досліджуваної спеціальності підтверджується результатами дисертаційного дослідження Ю.Є. Давиденко (1998) [3]. Завдяки концентрованому (введення великого обсягу мовного матеріалу на початковому етапі) та концентричному (багаторазове повторення введеного мовного матеріалу, тобто забезпечення циклічності його вивчення) підходам з'являється можливість інтенсифікувати оволодіння граматиною, не збільшуючи навчальне навантаження студентів, а також забезпечити виконання вправ з мінімальною кількістю помилок (там само).

Так, Ю.Є. Давиденко було експериментально доведено, що з метою інтенсифікації вивчення мовного матеріалу доцільно презентувати граматичний матеріал концентровано, тобто дати всю систему часових форм на початку одного із циклів. Це забезпечить системне сприйняття матеріалу студентами, закладе основи іншомовної мовної свідомості за умови системного введення: від значення до форми у процесі цілеспрямованого внутрішньосистемного зіставлення та протиставлення відповідним граматичним явищам рідної мови. Це відповідає принципам *урахування опори на рідну мову студентів* та *усвідомленості навчання* у процесі оволодіння ІМ як другою спеціальністю.

Опрацювання системно-введеного граматичного матеріалу, тобто розвиток, удосконалення та закріплення мовленнєвих граматичних навичок, може проводитись протягом наступних циклів занять під час його опрацювання блоками (підсистемами): по одному блоку на цикл занять. Такий блок охоплює всі граматичні явища, що складають цілісну підсистему в межах введеної системи граматичних явищ. Наприклад, часова система англійського дієслова включає 3 основні підсистеми: 1) способи вираження дій, що відбуваються в теперішньому часі; 2) способи вираження дій, що відбувались в минулому; 3) способи вираження дій, що відбуватимуться в майбутньому. Кожна з цих підсистем може розглядатись як єдиний блок навчальної інформації, що підлягає опрацюванню для формування мовленнєвих граматичних навичок у межах одного циклу занять. З точки зору розвитку визначених навичок такий цикл є одним концентром, оскільки опрацьована в ньому граматична інформація – це база для наступних взаємопов'язаних граматичним матеріалом концентрів (наприклад, коли способи вираження минулих дій засвоюються з опорою на способи вираження дій у теперішньому), а закріплення передбачається у наступних концентрах.

Таким чином, важливою перевагою цього підходу для досліджуваної спеціальності (специфіка якої полягає у дефіциті навчального часу, у нерівномірному плануванні занять – 2–3 заняття на тиждень з часовим розривом між ними у 2–3 дні, що не сприяє системності сприйняття навчального матеріалу студентами), є те, що всі концентри об'єднані не просто спільністю граматичного матеріалу, що послідовно опрацьовується, а єдністю системного сприйняття його студентами. Це можливе за умови, що окремим центрам передувало пояснення всього матеріалу, який опрацьовується в них, концентровано – як єдиної системи, що включає декілька підсистем і опрацювання відбувається саме за цими підсистемами на єдиних принципах системи.

Нами було доведено, що орієнтовною основою формування граматичних навичок у контексті досліджуваної спеціальності є *правило в його вербально-схематичній формі*, що супроводжується *правилом-інструкцією* і характеризується такими ознаками: інструктивністю, практичною спрямованістю, науковістю, узагальненістю, стислістю, доступністю, чіткістю [3: 49].

Варто зазначити, що проведеним експериментом виявлено, що у процесі пред'явлення студентам вербально-схематичного граматичного правила, пріоритетним у навчанні цього матеріалу є смисловий зміст граматичного явища, а не його мовна форма. Це означає, що студент має спочатку засвоїти, яке смислове навантаження в реченнях має те або інше граматичне явище, а лише потім знайомитись з його формальними ознаками. Таке засвоєння значень граматичних форм, як було доведено, має здійснюватись на основі зіставлення

відповідних явищ в іноземній та в рідній мовах, що сприяє усвідомленню особливостей мовних стереотипів носіїв вивчуваної мови.

Принагідно зауважимо, що пояснення мовного матеріалу вимагає гнучкого, диференційованого підходу з боку викладача щодо використання *розгорнутих вербальних правил* (коли, наприклад, відсутня можливість міжмовного зіставлення, тобто опори на рідну мову студентів, або граматичне явище являє собою загальну складність для усвідомлення студентами) або *вербально-схематичних форм граматичних правил*.

Таким чином, на відміну від традиційної методики (коли часи та аспекти вищо-часової системи дієслова засвоюються без системного зв'язку одне з одним, і де пріоритетне значення має засвоєння форми, а не значення граматичних явищ), методика, що базується на системному підході, дозволяє представляти окремі явища у сукупності, симультанно, у сполученні одне з одним та/або протиставленні одне одному, тобто як складові взаємопов'язані елементи єдиної системи. Доцільність такого підходу підтверджена теоретичними працями З.М. Цветкової та ін. [8]. Правомірність адаптації описаної вище методики навчання (синтез – аналіз – синтез) не викликає сумнівів у застосуванні її для навчання ІМ як другої спеціальності, оскільки вона співвідноситься з обгрунтованими нами принципами навчання, а її ефективність щодо навчання ІМ як другої спеціальності доведено експериментальним шляхом.

У процесі відбору видів вправ, адекватних досліджуваній спеціальності, ми керувались основними положеннями теорії Б.А. Лапідуса про інтенсифікацію процесу навчання іншомовного усного мовлення в курсі вивчення другої ІМ [7], сутність яких зводиться до дотримання таких вимог до складання вправ:

- оптимального співвідношення вправ з різним змістом, що передбачає оптимальне співвідношення зусиль, спрямованих на опрацювання різних навчальних завдань у загальній системі вправ;
- найбільш економічного співвідношення різних вправ з одним і тим самим змістом, тобто вправ різного рівня при активізації кожної конкретної одиниці;
- ущільнення аудиторних занять, доцільного розподілу видів робіт між аудиторними, лабораторними та домашніми заняттями;
- раціонального використання технічних засобів навчання.

Відповідно до цього нами було обгрунтовано пріоритетність *комбінованих вправ* для досліджуваної спеціальності (термін Б.А. Лапідуса, [7: 12], а також Г.М. Уайзера, С.К. Фоломкіної, Е.І. Каар; у науковій літературі такі типи вправ називаються *ситуативними* та *комунікативними*), оскільки було доведено, що вони мають значні переваги над іншими видами вправ, зокрема в тому, що сприяють збільшенню коефіцієнта корисного використання навчального часу через те, що дозволяють одночасно розв'язувати щонайменше два методичних завдання в процесі навчання: закріплення мовного матеріалу та розвиток відповідних умінь та навичок [6]. Комбіновані вправи забезпечують необхідний синтез розуміння та продукування або репродукування, а також об'єднання в мовленні студента елементів автоматизму, набутого в результаті багатократних навчальних тренувальних дій. Вони сприяють ущільненню навчального часу та навчальних завдань завдяки аналітико-синтезуючому характеру, а також насиченості різноманітними навчальними діями (там само), а відтак, їх можна вважати найбільш ефективним типом вправ, що використовуються для закріплення мовного матеріалу та мовленнєвих умінь і навичок студентів досліджуваної спеціальності.

Так, наприклад, комбінованою буде така вправа, завданням якої є скласти розповідь про те, що відбулось у житті студента напередодні, як засіб активізації форм минулого часу; або, наприклад, така вправа, завданням якої є викласти зміст прослуханого тексту за допомогою ключових слів, що є опорою для вживання студентами активного лексичного мінімуму.

Було доведено, що ефективним типом вправ, спрямованих на активізацію мовного матеріалу для досліджуваної спеціальності є також *диференціальні вправи*, педагогічна

доцільність яких обґрунтована в психологічній та методичній літературі [1]. Використання цих вправ пояснюється необхідністю смислового протиставлення, тобто диференціації граматичних явищ з першого заняття їх введення [4]. Доцільність опрацюванню відмінності між двома (або трьома) інтерферуючими граматичними формами або лексичними одиницями, для досліджуваної спеціальності підтверджується результатами експериментального дослідження Б.А. Лапідуса, який, зокрема, зазначає про підвищення ефективності навчального процесу завдяки опрацюванню інтерферуючих мовних явищ (інтерференція виникає через вплив рідної мови, або як результат інтерференції у системі іноземної мови).

Наведемо приклади таких вправ.

1. Вправи, що не ставлять студентів перед необхідністю вибору, але сприяють усвідомленню різниці між інтерферуючими одиницями:

– підстановча таблиця (опрацьовується різниця між “чути” та “слухати”):

Я слухаю	доповідача викладача виступаючого конферансьє і т. ін.	дуже уважно, але не чую, що він	говорить пояснює оголошує розповідає і т. ін.
----------	--	------------------------------------	---

– діалогічна підстановча таблиця (опрацьовується різниця між умовними та додатковими підрядними реченнями):

А

– Will you go for a walk?

В

– I can't say. I don't know if I will be free.

– But will you go for a walk if you are free?

– I suppose so.

A.: go to the museum; play the piano; wait for me; lie in the sun;

B.: be in town; have money; be free; have a day off.

2. Вправи, що вимагають від студентів самостійного вибору: це можуть бути або відповіді на запитання, або реагування на незапитальні репліки:

– Answer the questions using “heavy” or “difficult”:

T.: Why can't you translate the text?

St.: It's difficult.

T.: Why can't you carry this bag?

St.: It's heavy.

– Listen and answer using the model:

T.: “Maude was in London two years ago.” “And Alice?”
(never)

St.: Alice has never been there.

T.: “Maude was in London two years ago.” “And Alice?”
(last year)

St.: Alice was there last year.

Проведений експеримент засвідчив доцільність використання *комбінованих* та *диференціювальних* вправ для досліджуваної спеціальності, оскільки вони дозволяють інтенсифікувати навчання мовного матеріалу, сприяють активізації одиниць навчання на максимально високому рівні, що одночасно супроводжується розв'язанням конкретного комунікативного завдання.

Однак, оскільки не завжди вдається забезпечувати цілеспрямовану активізацію мовного матеріалу за допомогою використання лише комбінованих вправ, адже вони передбачають володіння певним мовним матеріалом та навичками студентів щодо

оперування цим матеріалом, нами було запропоновано п'ятирівневу систему вправ (див. табл. 1), ефективність якої було доведено експериментальним шляхом.

Таблиця 1.

П'ятирівнева система вправ для формування мовної компетенції студентів досліджуваної спеціальності

Рівень виконання вправи	Вид вправ, типові завдання до них	Мета виконання вправ
I рівень	<u>Вправи на розпізнавання активного мовного матеріалу у поданому контексті</u> (знаходження в тексті, виписування або зачитування відповідних одиниць активного мовного матеріалу)	Навчити студентів розпізнавати у контексті активні мовні одиниці
II рівень	<u>Суто тренувальні вправи</u> (імітативні, вправи на підстановку, трансформативні тощо)	Засвоїти зразок інтонаційного оформлення граматичних структур, ідіоматичних конструкцій речення тощо
III рівень	<u>Елементарні комбіновані вправи</u> (відповіді на запитання, складання мікродіалогу за зразком або за підстановчою таблицею тощо) <u>Диференційовальні вправи</u> (вибір відповідної мовної одиниці із поданих інтерферуючих з опорою на підстановчу таблицю, відповіді на запитання тощо)	Активізувати цілеспрямоване вживання мовного матеріалу в рамках мікроконтексту Опрацювати та засвоїти інтерферуючі мовні явища
IV рівень	<u>Комбіновані (комунікативні) вправи</u> (складання розповіді з вживанням активного мовного матеріалу, переказ тексту за допомогою ключових слів – опорою для вживання активної лексики тощо)	Закріпити мовний матеріал та сформувати відповідні мовленнєві вміння
V рівень	<u>Творчі вправи мовленнєвої спрямованості</u> (опис запропонованої ілюстрації, складання розповіді, діалогу тощо)	Активізувати нерегульоване вживання мовного матеріалу в умовах мовленнєвої практики на вищому рівні

Принагідно зауважимо, що розглянута система вправ інтерпретувалась нами як така, що спрямована для навчання мовного матеріалу комплексно, що передбачає навчання фонетичного, граматичного і лексичного матеріалу в одному контексті. Разом із тим з огляду на гострий дефіцит навчального часу і обмежені можливості для достатнього аудиторного тренування студентів у вживанні мовного матеріалу нами було доведено необхідність приділити достатню увагу формуванню навичок *словотворчої (мовної) здогадки* студентів. Важливість формування цієї навички для студентів досліджуваної спеціальності не викликає сумнівів, оскільки, як було доведено експериментальними дослідженнями (Н.І. Бичкової, Б.М. Гінзбурга, М.Г. Гоцкіна, О.М. Єсютиної, К.І. Крупника, М.В. Ляховицького та ін.), її сформованість значно полегшує студентам процес сприймання та розуміння текстів, що містять незнайому лексику, під час читання або аудіювання, адже сприяє адекватному розумінню окремих словотворчих елементів. Це значно економить аудиторний час, оскільки звільняє викладача від зайвої семантизації лексичних одиниць, про значення яких можна здогадатись. Тому поряд із *тренувальними вправами* у вживанні лексичного матеріалу (Active Vocabulary Drill Exercises) нами було запропоновано *словотворчі вправи* (Word-building Exercises), мета яких полягає у формуванні словотворчої здогадки студентів, а також збагаченні їхнього пасивного словника.

Наведемо декілька типових прикладів завдань до таких вправ, які систематизовані нами на основі сучасних науково-методичних матеріалів і апробовані у педагогічному процесі:

- Use the suffix each of these words contains to form nouns from the words given in brackets. Translate the new words into Ukrainian.
- Form adjectives with the help of the suffix –ic. Translate the new words into Ukrainian.
- Construct nouns ending in –(i)ty from the following adjectives and translate them into Ukrainian.
- Give verbs corresponding to following nouns. Guess the meaning of the nouns.
- Add the suffix –er to the verbs. Translate the nouns into Ukrainian.
- Make adverbs by adding the suffix –ly and translate them into Ukrainian.
- Give English equivalent of the following by choosing the appropriate derivative.
- Analyse the morphological structure of these words.

Зазначимо, що ефективними ці вправи будуть лише за умови забезпечення високого ступеня рекурентності однієї й тієї ж лексичної одиниці в різних типах завдань, що сприятиме засвоєнню лексичного матеріалу у процесі навчання.

Під час розкриття особливостей навчання студентів фонетичного аспекту мови нами було обгрунтовано пріоритетність настановчо-корективного курсу, на який доцільно відвести значну кількість навчального часу на початковому етапі навчання, оскільки його метою є забезпечення корекції неправильно й недостатньо сформованих навичок і підвищення рівня фонетичної грамотності студентів. До корективного курсу ми запропонували включити такі види вправ:

- Reading Rules Recapitulation Exercises, метою яких є повторення правил читання;
- Practise the following for Pronunciation, метою яких є тренування у вживанні найбільш складних фонем та їх комбінаторних змін, що зустрічаються в текстах з урахуванням типових помилок студентів у вимові;
- Read aloud the Passage according to the stress and tone marks, метою яких є розвиток навичків фонетично підготовленого читання відповідно до розмітки тексту.

З огляду на відсутність або дефіцит часу, що відводиться на вивчення курсу “Практичної фонетики” у багатьох із досліджуваних педуніверситетах, нами було аргументовано доцільність проведення цілеспрямованої та систематичної роботи над читанням уголос навчального тексту протягом всього курсу вивчення “Практики усного та писемного мовлення” як ефективний засіб вдосконалення навичок вимови та фонетичної грамотності студентів.

На основі вихідних положень теорії Е.П. Шубіна про мовну комунікацію і навчання іноземних мов (1972) [9], результатів експериментального дослідження Є.О. Бонді, що займався проблемою змісту спеціалізованого курсу ІМ для студентів-істориків (1979) [2], а також спираючись на власний досвід викладання у вищих навчальних закладах, нами було окреслено основні підходи до навчання фонетично правильного читання студентів досліджуваної спеціальності.

1. Навчання фонетично правильного читання доцільно здійснювати на невеликому відрізку навчального тексту, оскільки лише на обмеженому текстовому матеріалі можна досягти відповідного опрацювання тексту без витрати занадто великого обсягу навчального часу на занятті. Для цього із тексту виокремлюється певний уривок (абзац), що має інтерес для фонетичного аналізу, у процесі якого викладач пояснює інтонаційні особливості англійського речення, на конкретних реченнях демонструє механізм синтагми і дає необхідні установки щодо “техніки” читання.

2. У зв'язку з необхідністю проведення трифазового циклу навчальних операцій, адекватних етапам формування фонетичних навичок, і спрямованих на читання вголос (установча, тренувальна та контрольна), доцільно читати один і той самий уривок навчального тексту не менше 2–3 разів на різних заняттях;

3. Оскільки під час формування інтонаційних навичок велике значення має інтенсивність тренування однотипних інтонаційних структур, упродовж роботи над мелодійним завершенням синтагм (речень) пропонуємо використовувати принцип інтонаційного стереотипу, що передбачає групування та опрацювання синтагм (речень) однакового тонального завершення, взятих із визначеного уривку.

4. У навчанні осмисленого читання важливо розвивати у студентів уміння, пов'язане з синтагматичним членуванням мовленнєвого потоку, даючи на матеріалі виокремленого уривку тренувальні вправи на поділ речення на смислові групи, виділення смислового центру синтагми, постановку фразового та логічного наголосів, визначення смислових пауз і т.ін. Серію фонетичних вправ уроку доцільно закінчувати вправою для формування навичок фонетично правильного діалогічного мовлення – Read the following Dialogue, memorize it, and recite it in class. Це обов'язкове фонетичне завдання до діалогу, що має фонетичну розмітку і призначене для вивчення напам'ять після достатнього опрацювання з використанням магнітофона.

Отже, у статті наведено особливості формування навичок та вмінь студентів у вживанні мовного матеріалу, що здійснюється на *підготовчому етапі* формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів. Сформованість навичок і вмінь мовної компетенції студентів є необхідною передумовою для формування їхніх *мовленнєвих умінь* у різних видах мовленнєвої діяльності на наступному (*основному*) етапі, мета якого полягає у формуванні мовленнєвої, соціокультурної та професійно-педагогічної компетенцій на основі адекватно підібраного текстового матеріалу.

Розкриття особливостей основного та заключного етапів формування міжкультурної комунікативної компетенції студентів досліджуваної спеціальності, що розглядається нами як *текстова діяльність* або *іношомовне мовленнєве спілкування*, потребують подальшого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология учения // Психологическая наука в СССР. – Т. 2. – М.; 1960. – 308 с.
2. Бонди Е.А. Содержание и структура специализированного практического курса английского языка (для студентов-историков): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова. – М.; 1979. – 75 с.
3. Давыденко Ю.Е. Интенсификация обучения грамматике французского языка на первом курсе технического вуза (на материале французского глагола): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Днепропетровск. – 1998. – 189 с.
4. Шанская Л.А. Подход к грамматике в интенсивном обучении по методу активизации резервных возможностей личности / Активизация учебной деятельности. Межвузовский сборник научных трудов. – Куйбышев, 1986. – С. 88–94.
5. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 169 с.
6. Лapidус Б.А. Комбинированные упражнения при обучении устной речи // Иностранные языки в школе. – 1961. – № 2.
7. Лapidус Б.А. Интенсификация процесса обучения иноязычной устной речи (пути и приемы). – М.: Высшая школа, 1970. – 128 с.
8. Цветкова Э.М., Решетов А.Г. Некоторые результаты опытного обучения при системной подаче грамматического материала на начальном этапе изучения иностранного языка в неязыковом вузе // Вопросы научной организации и планирования учебного процесса по иностранным языкам. – М. – 1975. – С. 117–134.
9. Шубин З.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.