

НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ В ОПОРІ НА ПРИНЦИП РОЗВИВАЮЧОГО НАВЧАННЯ

Н.С. Саєнко

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови № 2

Національного технічного університету України

“Київський політехнічний інститут”

У статті розглядаються проблеми навчання англійської мови для професійного спілкування. З позицій діяльнісно-орієнтованого підходу автор аналізує загально навчальні та спеціальні уміння. Зв'язок практичної та розвивальної цілей навчання продемонстровано на прикладі процесу формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції читання.

Ключові слова: діяльнісно-орієнтований підхід, професійно орієнтовані комунікативні компетенції читання.

Розвиток сучасних тенденцій викладання іноземних мов для професійного спілкування має багатовекторну спрямованість, основні напрями якої визначаються Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти. Використання та вивчення мови відповідно до вказаного документа має здійснюватися на засадах діяльнісно-орієнтованого підходу, що враховує когнітивні, емоційні та вольові здібності, так само як цілий ряд специфічних якостей, властивих індивіду і використовуваних ним у ролі соціального агента або ж члена суспільства [3, 9]. Відповідно до цього оволодіння іноземною мовою передбачає розвиток ряду компетенцій, як загальних, так і комунікативних. Під загальними компетенціями розуміють такі, що не є специфічними для мовлення, але такі, що необхідні для будь-якого роду діяльності, в тому числі й мовленнєвої; комунікативні мовні компетенції визначаються як компетенції, які забезпечують людині можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби.

Завдання, сформульовані в Загальноєвропейських Рекомендаціях, не є суто новими для методичної науки, на різних етапах і в різні періоди розвитку якої. Таким питанням приділялась значна увага на рівні теоретичних досліджень і практичного втілення, що сприяло розвитку різноманітних методичних спрямувань, метою яких було забезпечення ефективності процесу навчання. Оцінюючи їх з точки зору психологічної моделі, яку вони реалізують, дослідники традиційно відносять їх до двох основних типів навчання: навчання інформаційне і навчання розвиваюче. Численна кількість досліджень присвячена вивченню розвиваючого навчання, оскільки окрім повідомлення знань такий тип навчання передбачає розвиток студентів. У цьому зв'язку перш за все слід чітко визначити, що вміщує в

себе поняття “розвиток” в даному контексті. Л.В. Занков і представники його школи трактують це поняття як загальний розвиток особистості студента. Під загальним розвитком вони розуміють різнобічний розвиток психічної діяльності. Загальний розвиток в цьому сенсі відрізняється від розумового тим, що охоплює не тільки пізнавальні процеси, але також волю і почуття [2].

Іншої думки дотримується Н.А. Менчинська та її учні, які наголошують, що коли мова йде про підвищення розвиваючої функції навчання, то мається на увазі не розвиток особистості в цілому, а розумовий розвиток [4]. Таке обмеження вважається правомірним, проте слід враховувати, що розвиток ментальний нерозривно пов'язаний з розвитком всієї особистості. Саме тому в нашій роботі ми будемо розуміти під терміном “розвиток” розумовий розвиток студентів.

Наступним питанням, яке необхідно з'ясувати, виступає питання про критерії розумового розвитку. Аналіз психологічних досліджень дозволив визначити, що в якості провідних факторів розвитку студентів розглядаються різні сторони їхньої пізнавальної діяльності, до того ж по-різному трактується значення того чи іншого компонента змісту навчання для розвитку студентів. Серед критеріїв розумового розвитку називають:

- характер об'єднання асоціацій в системи відповідного рівня;
- системність засвоєних знань (Н.А. Менчинська, Д.Н. Богоявленський, Ю.А. Самарін);
- узагальненість знань (Л.С. Виготський, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін);

- наявність правильно організованої структури навчальної діяльності (Д.Б. Ельконін);
- об'єднання різнохарактерних за своєю природою способів дії в певну функціональну систему – спостереження і аналіз, узагальнення суттєвих ознак, тощо (Л.В. Занков);
- широкий міжсистемний перенос знань, вмінь, розумових прийомів (О.Н. Кабанова-Меллер, В.І. Решетников);
- усвідомленість і чіткість набутих знань, гнучкість і рухливість знань (А.А. Люблінська);
- володіння необхідними розумовими діями, логічність і доведеність міркувань (А.А. Люблінська);
- сенсорний параметр навчально-пізнавальної діяльності (А.Ф. Тихонова);
- темп просування у засвоєнні (З.І. Калмикова, Н.А. Менчинська, В.А. Крутецький);
- економічність мислення (З.І. Калмикова, В.А. Крутецький);
- ступінь навченості (Б.Г. Ананьєв, З.І. Калмикова, С.Л. Рубінштейн);
- володіння головними розумовими операціями (Н.А. Менчинська);
- особливості розумової діяльності – швидкість засвоєння, гнучкість розумових процесів, тісний зв'язок наочних і відсторонених компонентів мислення, самостійність (Н.А. Менчинська, Н.Д. Левитов);
- швидкість розумового орієнтування – кмітливості під час рішення нетипових завдань (Н.Д. Левитов);
- якість розуму – критичність, здатність до оцінки і самооцінки (Н.Д. Левитов, А.І. Липкіна, С.І. Векслер);
- відшукування нових способів навчальної роботи (С.Л. Рубінштейн, О.Н. Кабанова-Меллер, Л.Н. Ланда);
- зміни в мотиваційній сфері, наприклад, в галузі інтересів тощо (А.Н. Леонтьєв, Г.С. Костюк, Л.В. Благонідежина, Г.І. Щукіна).

На наш погляд у рішенні питання про критерії розумового розвитку найбільш продуктивним є підхід Н.А. Менчинської та співробітників її лабораторії. Підкреслюючи складність поняття “розумовий розвиток” і вказуючи на ієрархічність його побудови, Н.А. Менчинська підкреслює, що розумовий розвиток характеризується сукупністю ознак – більш поверхневих, зовнішніх і більш глибоких, внутрішніх. Перший пласт, який легко піддається виявленню, – це знання, розміри їхніх запасів і ступінь організованості в системі. Другий пласт – це володіння методами, прийомами розумової діяльності. І, нарешті,

найглибший пласт – це сформовані якісні характеристики розуму – активність, самостійність, продуктивність, гнучкість, критичність [4, 17].

Кожен із вказаних критеріїв є необхідним, проте ступінь їхньої достатності неоднаковий. Аналіз першого критерію має бути пов'язаний з питанням підвищення вимог до змісту навчання. Розглядаючи навчальний зміст як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, необхідно ставити завдання про зміну, в першу чергу, спрямованості змісту навчання таким чином, щоб воно виконувало не тільки і не стільки інформативну функцію, скільки розвиваючу. Для цього необхідно, з одного боку, поглибити зміст курсу, підвищити його теоретичний рівень з метою розвитку теоретичного мислення студентів, з іншого – зробити його більш доступним (порівняно з традиційним), наприклад, шляхом його ретельної попередньої обробки і підготовки. Зокрема, один із способів підготовки змісту для навчання англійського професійно орієнтованого читання полягає у відборі матеріалів для читання – текстів на підставі аналізу потреб майбутніх фахівців кожної конкретної спеціальності.

Засвоєння знань посідає значне місце у вдосконаленні навчально-пізнавальної діяльності студентів, проте слід враховувати, що не кожне готове знання розвиває, а лише таке, яке перш за все включене в процес рішення пізнавальних завдань. Саме тому перший показник розумового розвитку є необхідним, проте недостатнім, оскільки знання можуть бути отримані і шляхом механічного заучування, майже без участі мислення. В такому випадку слід звернутися до розгляду другого критерію розумового розвитку, а саме: оволодіння методами, прийомами розумової діяльності, тобто вдосконалення операційної сторони навчально-пізнавальної діяльності.

У зв'язку з цим Н.А. Менчинська вказує на те, що керувати процесом засвоєння треба не тільки ззовні, а й необхідно забезпечити раціональне самоуправління та саморегулювання в процесі навчання. Це означає, що слід озброїти студентів ефективними методами і прийомами самостійної роботи. Це дозволить побачити не тільки результати навчально-пізнавальної діяльності, але й її процесуальний хід, її особливості, оскільки за умови отримання однакового результату хід рішення може бути раціональним або нераціональним. Прийоми розумової

діяльності виступають визначальними моментами навчання, оскільки вони фіксують активний стан розуму, що характеризується тісним взаємозв'язком всіх функцій, які необхідні для рішення навчальних завдань різноманітного змісту. Вивчаючи прийоми та їхню зміну завдяки педагогічному впливу, вчені мають можливість психологічно змістовно оцінювати результати навчання і розвиток мислення студентів, враховуючи їхні індивідуальні особливості. Опис процесу засвоєння через прийоми і способи їхнього застосування дозволяє об'єктивувати динаміку розумової роботи студентів, і, відповідно, плановірно регулювати її розвиток, скеровувати її в правильному напрямку, тому що прийоми – це сегменти розумової діяльності, які представляють собою систему розумових операцій аналізу, синтезу, узагальнення, спеціально організовану для рішення завдань певного типу.

У цьому контексті необхідно зробити пояснення стосовно терміну “прийом пізнавальної діяльності”. В процесі рішення різних завдань людина зазвичай використовує не окремі дії, а цілі системи. Таку сукупність дій, що призводять до рішення завдань певного класу, називають прийомом або методом рішення. Оскільки нас процес рішення завдань цікавить в аспекті виконання навчально-пізнавальної діяльності, в подальшому доцільно називати таку сукупність дій, що базуються на володінні способів їхнього виконання прийомом або методом пізнавальної діяльності.

З педагогічної та методичної точки зору в навчальній діяльності можна виділити систему прийомів навчальної діяльності враховуючи логіку конкретної навчальної дисципліни та вимог методики її викладання. При цьому слід розгалужувати поняття “прийом” і “алгоритм”. На відміну від алгоритму, перелік дій, які складають прийом, не носить характер детальної інструкції, що скеровує кожну дію студентів, повністю детермінує та уніфікує їхню діяльність. Він лише задає загальний напрям у рішенні даного кола завдань.

Підхід до організації та керування навчально-пізнавальною діяльністю через прийоми не відроджує широко розповсюджене в минулому формальне навчання, прихильники якого на відміну від представників теорії матеріального навчання, які абсолютизували значення знань, надмірну увагу приділяли значенню окремих операцій, формальному тренуванню розумових здібностей. Численні теоретичні дослідження і логіка практики навчального процесу привели до обґрунтування ідеї двоєдиного завдання педагогіки: озброєння студентів корисними знаннями і розвиток пізнавальних здібностей, тобто в процесі

оволодіння знаннями людина розвиває свої розумові здібності. Тому пріоритетними можна вважати методики, спрямовані на вдосконалення операціональних структур, яке відбувається в ході багатогранного перетворення навчального матеріалу, що призводить до відпрацювання пізнавальних вмінь і в найбільшій мірі реалізує принцип єдності свідомості та діяльності.

У навчально-пізнавальній діяльності можна виділити групи прийомів, виходячи з двох різних точок зору: в термінах педагогіки – прийоми навчальної роботи, в термінах психології – прийоми розумової діяльності.

Раціональні прийоми розумової роботи виділяють із закономірностей розумової діяльності студентів, яка необхідна для оволодіння даним предметом. Такі прийоми становлять психологічний зміст прийомів навчальної роботи і нерозривно пов'язані з ними. Деякі прийоми розумової діяльності навіть повністю співпадають з прийомами навчальної роботи, наприклад: прийом порівняння, прийоми встановлення причинних зв'язків тощо. Прийоми обох груп не можуть формуватися одні без одних. Об'єктивно прийоми розумової діяльності і прийоми навчальної роботи виражені в переліку дій. Такий перелік дій має характер вказівок, рекомендацій, правил, пам'яток.

Для студента прийом навчально-пізнавальної діяльності існує в двох аспектах. Перший аспект – знання, як необхідно діяти (змістова сторона), другий – вміння здійснювати необхідні дії (операційна сторона). Цим підкреслюється тезис про те, що прийом навчально-пізнавальної діяльності виступає не тільки як знання, котрі студент має засвоїти, для формування прийому необхідно забезпечити включення такого знання в навчальну діяльність. Таке включення можна забезпечити тільки одночасним формуванням змістової та операційної сторін прийому.

Тут слід відмітити, як співвідносяться між собою поняття “прийом” та “вміння”. В методиці розповсюдження набула думка про те, що навчальне вміння є складовою засвоєного прийому, тобто поняття “вміння” ієрархічно включене в поняття “прийом”. Неправомірно ототожнювати ці два поняття. Також неправомірно визначати поняття “вміння” як знання способу роботи і володіння таким способом, оскільки тоді прийом виступає частиною вміння, а це суперечить дійсності. Крім того оволодіння вмінням не обов'язково включає в себе свідоме засвоєння раціональних способів роботи [1].

У визначенні критеріїв сформованості прийомів більшість вчених поділяють думку про те, що таким є широкий свідомий перенос на рішення нових теоретичних і практичних завдань. Розбіжності серед методистів існують лише в питанні щодо форми, в якій пропонувати прийом: в готовому вигляді, або розробляти прийом при активній участі студентів. Вважаємо більш доцільним підходити до рішення даного питання наступним чином. Сформований прийом навчально-пізнавальної діяльності включає в себе знання способу дії та володіння таким способом, тобто вміння. Тому дати прийом в готовому вигляді неможливо, оскільки вміння формується в результаті вправ. Перед студентами розкривається лише знання способів дії, тобто те, чому вони мають навчитися. Така методика формування прийомів передбачає значну активність студентів під час їхнього засвоєння, яка знаходить своє втілення в переносі прийомів, в їхній перебудові для рішення нових завдань. В якості компонента прийому навчальне вміння як процес полягає в тому, що студенти засвоюють не тільки конкретні знання і навички, а й оволодівають способами дії у відношенні до змісту засвоєння.

Проблемі класифікації навчальних вмінь присвячені роботи багатьох дидактів (Ю.К. Бабанський, І.І. Кулибаба, І.Я. Лернер, М.Н. Скаткін). Усі вони виділяють вміння трьох видів, які формуються на матеріалі кожного навчального предмету.

Перший вид навчальних вмінь – спеціальні (Ю.К. Бабанський, І.І. Кулибаба, Н.А. Лошкарьова, М.Н. Скаткін, І.Ф. Тесленко, Г.І. Щукіна), спеціфічні вміння (І.С. Якиманська), конкретні вміння (В.В. Раєвський), предметні (Г.Ц. Молонов).

Другий вид навчальних вмінь – вміння раціональної навчальної роботи (Ю.К. Бабанський, І.І. Кулибаба, І.Ф. Тесленко), вміння навчальної діяльності самоосвіти (М.Н. Скаткін), вміння навчальної праці (В.В. Раєвський), загальні навчальні вміння (Г.Ц. Молонов).

Третій вид навчальних вмінь – інтелектуальні, навчально-інтелектуальні, загально інтелектуальні (Ю.К. Бабанський, І.І. Кулибаба, М.Н. Скаткін), загальнологічні (Н.А. Лошкарьова, І.Ф.Тесленко, І.С. Якиманська). Структура вмінь другого і третього виду не залежить від змістової сторони знань. Сформовані один раз вони слугують основою для виконання різноманітних видів діяльності.

У своєму дослідженні ми додержуємося такої класифікації: спеціальні, загальні та інтелектуальні навчальні вміння. Загальні навчальні вміння – це зовнішні дії, які виражені в усному або письмовому мовленні, м'язових

рухах. Інтелектуальні навчальні вміння – це внутрішні дії, які виконуються за участю психічних процесів, що відбуваються в центральній нервовій системі. Наприклад, вміння складати план – це загальне навчальне вміння. Зовнішньо воно виражається в обмірковуванні тексту навчального матеріалу, в усних відповідях, в письмовому оформленні пунктів плану. Під час актуалізації таких дій відбувається багато розумових процесів: аналіз, узагальнення, утворення понять, конкретизація тощо.

Деякі інтелектуальні вміння перейшли в лави загальних навчальних вмінь. Наприклад, вміння виділити головне. Коли студент розмірковує і формулює головне для себе, то виконує внутрішню дію – це інтелектуальне вміння. Коли він виражає його в письмовій або усній формі, то це загальне навчальне вміння. В методиці виділяють п'ять груп загальних навчальних вмінь [5]:

I – вміння, які використовуються в усному мовленні, виражені вербальною формою;

II – вміння, які використовуються в письмовому мовленні, виражені вербальною та іншими графічними формами (малюнки, схеми тощо);

III – вміння вчитися і пізнавати користуючись підручниками, книгами;

IV – вміння працювати з навчально-методичним апаратом підручника, книги, з довідковою, додатковою літературою; вміння маніпулювати аудіовізуальними матеріалами або засобами комп'ютерного зв'язку (наприклад, Інтернетом) як засобами навчання;

V – вміння практичного характеру.

Інтелектуальні вміння це способи і прийоми розумової діяльності. Їхню основу становлять різні психічні процеси: сприйняття, пам'яті, уяви, мислення, переживання. В функціональному плані інтелектуальні вміння різняться. Це дало підстави для віднесення їх до декількох груп:

- вміння, що базуються на процесах сприйняття і запам'ятовування, Наприклад, вміння швидко читати, яке основане на вмінні вільно і легко сприймати текст; утворення уявлень та образів, збереження вражень – як результат певного рівня розвитку вміння запам'ятовувати;
- інтелектуальні вміння, які утворюються на основі функціонування різних процесів мислення;

- інтелектуальні вміння, через які виражаються та розвиваються такі якості розуму як гнучкість, самостійність, рухливість, критичність, системність тощо.

Осмислювання навчального матеріалу після його сприйняття відбувається здійсненням операції порівняння. Прискоренню формування такого вміння, його цілеспрямованому відпрацюванню сприяє виконання таких видів робіт: зробити порівняння в усній або письмовій формі, побудувати таблицю, схему, моделі, які унаочнюють аналогії або протиставлення.

Розумові операції аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації розвиваються у студентів під час засвоєння матеріалу у викладі вчителя, під час читання, складання простого і комплексного планів, тез, анотацій, здійснення самоконтролю. Інтелектуальні вміння конкретизування і абстрагування розвиваються за рахунок систематичного використання завдань на здобування інформації з картин, малюнків, креслень, схем. Написання рефератів, доповідей має важливе значення для розвитку інтелектуальних вмінь систематизувати і класифікувати. Формуванню вмінь виводити поняття, судження, умовиводи сприяють: з письмових загальних навчальних вмінь – складання планів, тез, анотацій, написання рефератів, звітів-повідомлень, доповідей тощо; з навичок і вмінь працювати з книгою – відповіді на запитання підручника, виділення головного, виділення смислових частин, крім того – робота зі змістом (переліком пунктів плану), планування відповідей, самоконтроль та ін. Самостійність міркувань, критичність узагальнень, продуктивність висновків, глибина аналізу та синтезу відпрацьовуються через такі загальні вміння як вміння давати усні відповіді, писати тези, доповіді, складати таблиці, схеми, робити висновки та ін.

Через інтелектуальні вміння проявляються якості розуму. Розвиток і вдосконалення інтелектуальних навчальних вмінь студентів сприяє розвитку загальних властивостей їхнього розуму. Особливо яскраво це проявляється у переносі вмінь. В процесі багаторазового застосування і переносу знання про спосіб здійснення роботи перетворюються в уміння. Головний показник сформованості вміння – здатність студентів переносити даний прийом в нову ситуацію, наприклад, відносно нового навчального змісту і ще невідомого джерела знань. Завдяки переносу вмінь розвивається гнучкість розуму, його системність, здатність пов'язувати теорію з практикою, здогадливість, кмітливість в поясненні та розумінні нових предметів і об'єктів вивчення. Сформованість таких вмінь

вже безпосередньо пов'язана з третім і головним показником розумового розвитку студента, на який вказує Н.А. Менчинська – сформованістю якісних характеристик розуму.

Таким чином, основні види інтелектуальних вмінь отримують розвиток і вдосконалюються через загальні навчальні вміння. З іншого боку, чим більш впевнено студенти будуть володіти інтелектуальними вміннями, тим більш успішно будуть вони оперувати загальними навчальними вміннями. Не випадково такі два види вмінь поєднуються під назвою загальнонавчальні вміння.

Для вивчення і під час вивчення кожного навчального предмету розвиваються спеціальні навчальні вміння. Такі вміння тісно пов'язані із загальними навчальними вміннями. Багато спеціальних навчальних умінь набувають функцію і значення загальних вмінь, хоча, безперечно, існує низка спеціальних навчальних вмінь, які завжди залишаться такими: вміння креслити прилади і устаткування, читати хімічні формули, читати транскрипцію та ін. У спеціальній літературі наголошується, що завдання формування спеціальних і загальнонавчальних вмінь необхідно вирішувати комплексно. Формування загальних та інтелектуальних умінь має здійснюватися в процесі навчання спеціальних вмінь. Отже, існує безпосередня залежність між рівнем розвитку спеціальних навчальних вмінь з одного боку, і загальних та інтелектуальних з іншого боку. Чим більш продуктивним буде процес розвитку і вдосконалення спеціальних навчальних вмінь, тим ширшими будуть можливості для вдосконалення інтелектуальних вмінь, і, тим самим, розвитку якісних характеристик розуму, що є основним критерієм розвитку студентів. Логічним продовженням даної тези є необхідність чіткого визначення спеціальних вмінь для навчання англійської мови для професійного спілкування, достатній розвиток яких забезпечить планований розвиток студентів.

Номенклатура спеціальних умінь витікає з мети навчання, яка для дисципліни "Англійська мова для професійного спілкування" являє собою багатокомпонентне утворення, що включає практичну, освітню, пізнавальну, розвиваючу, соціальну і соціокультурну цілі навчання. На підставі принципу мінімальної достатності вважаємо доцільним обмежитися розглядом практичної цілі навчання, яка є провідною і полягає у

формуванні у студентів загальних та професійно орієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному і професійному середовищі [6:6]. Практична мета передбачає практичне опанування студентами вміннями мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності: читанні, аудіюванні, говорінні та письмі. В кожному виді мовленнєвої діяльності виділені основні групи вмінь. Так, для оволодіння комунікативною компетенцією професійно орієнтованого читання студенти мають засвоїти три групи вмінь: вміння перцептивної переробки сприйнятого мовного матеріалу (I група) і вміння смислової переробки отриманої в ході читання інформації (II і III групи вмінь). I група вмінь спрямована на переробку інформації на мовному рівні і забезпечує точність розуміння мовної сторони тексту, без чого неможливе рішення завдань смислового сприйняття тексту як цілісного мовленнєвого утворення. Всі вміння даної групи в свою чергу розділена на дві підгрупи в залежності від характеру мовного матеріалу:

- вміння оперувати в процесі читання відомим матеріалом;
- вміння оперувати матеріалом, невідомим до моменту читання.

Зовнішнім показником рівня розвитку мовної компетенції читця виступає рівень сформованості лексичних, граматичних і фонетичних навичок читання. Навичка представляє собою автоматизований компонент свідомо виконуваної дії, мовленнєвого вміння. Так, лексична навичка читання як лексичний компонент мовної компетенції читця являє собою композитне явище, яке внаслідок його гнучкого функціонування в мовленні складно виділити цілісно і тому доцільно представляти у вигляді системи певних дій та операцій, що реалізують всі властивості даної навички. Система вправ, спрямованих на розвиток і відпрацювання вмінь виконувати такі дії та операції, має забезпечувати формування лексичної навички читання. Аналогічним чином повинна бути структурована граматична навичка читання і відповідна система вправ має бути спрямована на формування її компонентів і навички в цілому. Розробка узагальненої системи вправ для розвитку різних навичок, які лежать в основі мовленнєвого вміння читання, дозволить успішно формувати комунікативну мовленнєву компетенцію професійно орієнтованого читання. Такі мовленнєві вміння виступають в якості спеціальних вмінь, які слугують основою для розвитку інтелектуальних вмінь і

розумового розвитку студентів, і тим самим дозволяють вирішувати основне завдання того типу навчання, яке за своєю психологічною моделлю дістало в методиці викладання іноземних мов для професійного спілкування назву "розвиваюче навчання".

ЛІТЕРАТУРА

1. Буланкина Н.Е. Совершенствование познавательной деятельности учащихся средствами развивающих заданий: Дисс. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 1980. – 252 с.
2. Донская Т.К. Методические основы развивающего обучения русскому языку. Дисс. ... докт. пед. наук. – Л., 1990. – 595 с.
3. *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання* / Наук. ред. укр. видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
5. Молонов Г.Ц. Формирование познавательной активности школьника в процессе обучения и воспитания. Дисс. ... канд пед.наук. – Улан-Удэ, 1986. – 416 с.
6. *Програма з англійської мови для професійного спілкування*. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

Стаття надійшла до редакції 11.05.2006 р.

