

УДК 378^811.111

В. В. ЧЕРНИШ

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ГОВОРІННЯ

У статті розглянуто принципи навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння. Охарактеризовано підходи до формулювання принципів навчання, визначено загальнодидактичні і методичні принципи, подано типологію принципів навчання іноземної мови. Описано принципи навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння.

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, професійно орієнтоване говоріння, дидактичні та методичні принципи навчання іноземних мов.

В. В. ЧЕРНЫШ

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ АНГЛОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ГОВОРЕНИЯ

В статье рассмотрены принципы обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированного говорения. Автор характеризует подходы к формированию принципов обучения, определяет общедидактические и методические принципы, предоставляет типологию принципов обучения иностранным языкам, выделяет и описывает принципы обучения будущих учителей английского языка профессионально ориентированному говорению.

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, профессионально ориентированное говорение, дидактические и методические принципы обучения иностранным языкам.

V. V. CHERNYSH

TEACHING PRINCIPLES OF THE FUTURE TEACHERS THE PROFESSIONAL ENGLISH ORIENTED SPEAKING

The article deals with principles of teaching the future English teachers the professional oriented speaking. The author characterizes the approaches towards formulating the principles, defines didactic and methodological principles, gives the foreign languages teaching principles typology, singles out and describes principles of teaching the English teachers the professional oriented speaking.

Keywords: the English teachers, professional oriented speaking, foreign languages didactic and methodological principles.

Успіх вивчення іноземної мови (ІМ) та професійно орієнтованого говоріння (ПОГ) залежить від принципів навчання згідно з якими відбувається навчання та керування навчального процесу.

Метою статті є опис принципів навчання майбутніх учителів англійської мови ПОГ. Для цього нам необхідно розв'язати такі завдання: 1) проаналізувати підходи у методиці викладання ІМ до формулювання принципів; 2) визначити номенклатуру загально дидактичних і методичних принципів навчання ІМ; 3) окреслити типологію принципів навчання ІМ; 4) виділити й описати принципи навчання майбутніх учителів англійської мови ПОГ.

Проаналізувавши праці дослідників, що займалися питанням принципів навчання, визначенням і формулюванням поняття «принцип навчання» (И. Л. Бим, Н. И. Гез, М. В. Ляховицкий, А. А. Миролубов, С. К. Фоломкина, С. Ф. Шатилов, И. Л. Колесникова, О. А. Долгина, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, Е. И. Пассов, Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, С. В. Шатилов, А. Н. Щукин, Н. D. Brown), можна вважати, що в сучасній методиці викладання ІМ під принципом розуміють основне та первинне положення будь-якої теорії, методу, науки, що формулюється на основі обраного напрямку та відповідних йому підходів і приймається за аксіому. У своїй сукупності принципи визначають вимоги до

системи навчання в цілому, рівня оволодіння виучуваної дисципліни та окремих її компонентів. Крім того, чітко сформульовані принципи навчання допомагають сформулювати мету навчання, визначити як і який зміст навчання відбирати, які засоби й методи навчання використовувати [15, с. 239].

Варто зазначити, що у дослідників немає чіткої типології принципів навчання. Так, І.Л.Колесникова виокремлює три групи принципів: 1) когнітивну (принцип автоматизації мовленнєвих одиниць; принцип використання внутрішньої мотивації; принцип використання особистого внеску користувача мови – його часу, зусиль, уваги, індивідуальних здібностей), 2) емоційно-психологічну (принцип «мовного Я», принцип взаємопов'язаного навчання мови і культури виучуваної мови» і, 3) лінгвістичну (урахування впливу рідної мови на виучувану, принцип урахування особливостей виучуваної мови як проміжної мовної системи; принцип комунікативної спрямованості), [4, с. 33], А. М. Щукін виділяє чотири групи принципів навчання: лінгвістичні, психологічні, дидактичні та методичні, вказуючи при цьому, що всі принципи, які входять до цих груп тісно пов'язані між собою та утворюють єдину систему, що забезпечує досягнення поставленої мети навчання [15, с. 239–240].

Найбільш повною можна вважати типологію, запропоновану В. В. Сафонову [10], яка на основі критичного аналізу наукової літератури, виділила п'ять основних груп принципів.

1. Соціально-педагогічні – орієнтовані на реалізацію цілей, що формують особистість користувача мови та спрямовані на формування вторинної соціалізації (принцип гуманітарної підготовки у контексті діалогу культур; навчання технології соціальної адаптації індивідууму до життя, що постійно змінюється; гуманізації міжособистісного навчального спілкування).

2. Психологічні – передбачають побудову моделі навчання ІМ, що базуються на розумових здібностях і емоційній поведінці користувачів мови (принцип діяльнісного підходу; поетапного формування іншомовної комунікативної компетенції та її складових; створення позитивного емоційного фону спілкування; особистісно-мотиваційний принцип).

3. Загальнодидактичні принципи, які є базовими для вивчення й викладання будь-якої навчальної дисципліни та ІМ, зокрема (принцип свідомості й активності; систематичності та послідовності; доступності та посильності; творчої активності; проблемності; науковості; диференціації та індивідуалізації, наочності /функціонально адекватної/; зв'язку навчання із життям; міцності засвоєння; оптимізації; розвивального навчання тощо).

4. Лінгводидактичні принципи – розглядають ІМ як об'єкт вивчення (принцип комунікативно-функціонального і системного підходу до опису й дидактичної інтерпретації взаємозв'язку мови і культури; стилістичної диференціації; мінімізації; консеквентності; пояснювальної сили; оптимальності).

5. Методичні принципи навчання – відображають специфіку викладання ІМ, їх, зазвичай, поділяють на дві підгрупи: 1) загально методичні – універсальні для методики викладання будь-якої ІМ (принцип урахування особливостей рідної мови; інтеграції та диференціації; комунікативної спрямованості; домінуючої ролі вправ у всіх сферах оволодіння ІМ; паралельного вивчення ІМ і культури; функціональності; принцип підпорядкування мовних знань і мовленнєвих навичок комунікативним умінням; ситуативно-тематичного упорядкування й репрезентації навчального матеріалу; комплексності та диференційованості; концентризму; урахування спеціальності тощо) і, 2) окремі принципи (окремих методик). Вони специфічні та розробляються для кожної ІМ, або для викладання певного аспекту чи виду мовленнєвої діяльності (принципи апроксимації – навчання вимови, принципи навчання лексики, граматики, говоріння, читання, письма; усного випередження; принцип взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності тощо). Таким чином, бачимо, що кожен учений вважає за потрібне викласти своє бачення системи принципів навчання. При цьому спостерігається перенесення принципів загальної або шкільної дидактики, лінгводидактики, до окремих методичних принципів і навпаки, окрім того, деякі з них дублюють один одного.

Розробляючи спецкурс «Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння», ми керуватимемося методичними принципами, проте у межах нашого дослідження нам доведеться спиратися і на перераховані вище групи принципів, більше того, вважаємо за необхідне уточнити, видозмінити перелік принципів з урахуванням специфіки курсу.

Перейдемо до опису принципів навчання, як одних із методичних засад, на яких будуватиметься навчання.

Пріоритетного значення надаємо принципу професійно-педагогічної спрямованості. На необхідність професійної спрямованості навчання наголошують багато дослідників (А. А. Вербицький, В. А. Сластенін, О. Б. Тарнопольський, D. M. Brinton, P. Master, D. M. Brinton, M. A. Snow, M. J. St. John та ін.). Під спрямованістю розуміють інтегральну характеристику мотивації діяльності, що визначається ієрархічною системою мотивів, установок особистості та виражається в інтересах, ставленні та цілеспрямованих зусиллях. Вона може вважатися основою поведінки вчителя. На думку В. А. Сластьоніна, професійна педагогічна спрямованість – це центральна ланка, без якої неможливо формування професійно важливих якостей особистості вчителя [11]. У свою чергу, А. А. Вербицький визначає необхідність реалізації професійно спрямованого навчання майбутніх педагогів у контексті майбутньої професійної діяльності шляхом відтворення у формах, методах реальних відносин розв'язання професійних завдань [2, с. 233]. Услід за А. М. Щукіним, ми вважаємо, що принцип професійної спрямованості залежить від урахування інтересів майбутніх учителів та їх майбутнього фаху. На практичних заняттях з ІМ цей принцип втілюється через педагогізацію і філологізацію навчального процесу, тобто він реалізується через відбір навчального матеріалу, застосування прийомів і методів викладання, а також координації різних дисциплін з урахуванням майбутнього фаху студентів [15, с. 234–235]. Ю. І. Пассов наголошує, що система фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ має бути не предметною, а професійно спрямованою, моделювати зміст і структуру діяльності педагога та передбачати диференційовану оцінку не стільки знань, скільки професійних умінь, професійної майстерності [7].

Реалізація цього принципу дозволяє: 1) набути базових професійних знань засобами англійської мови (через зміст текстів для аудіювання та читання, а також тематику для говоріння); 2) організувати базову підготовку майбутніх учителів ІМ, включаючи формування та вдосконалення мовленнєвих навичок і вмінь, а також оцінювання рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності; 3) готувати майбутніх учителів ІМ з урахуванням важливості не лише викладання ІМ (практичного володіння нею), але й викладання і вивчення матеріалу з іноземною мовою і культури; 4) забезпечити єдність мовної та методичної підготовки; 5) формувати методичну майстерність майбутнього вчителя ІМ; 6) удосконалити процес оволодіння студентами різноманітними педагогічними методами, технологіями, «мистецтвом» організувати й запроваджувати ефективні прийоми та види навчальної діяльності; 7) сформувані позитивне ставлення до професійної комунікації.

Наступним принципом, що впливає із попереднього (розширює, надає йому можливості адекватно функціонувати) є принцип моделювання професійної діяльності або функціональності. Цей принцип запропоновано багатьма вченими, що займалися питанням професійної підготовки фахівців, у тому числі й учителя. Вказаний принцип передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізується шляхом запровадження до навчального процесу комплексу професійно орієнтованих завдань і вправ, причому головною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя ІМ (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо).

Н. П. Волкова виділяє такі основні функції професійно-педагогічної комунікації: термінальні (функції – цілі), тактичні (функції – засоби) й операціональні (функції-прийоми) [3].

До термінальних входять навчальна, виховна, розвивальна функція, а також функція соціалізації. Групу тактичних функцій утворюють інформативна, експресивна, смислоутворювальна, діагностична, спонукальна, прогностична, культурологічна. Групу операційних функцій або функцій-приймів складають функції, що пов'язані із комунікативними стратегіями: координаційна, контактна, самостверджувальна та формоутворювальна [3, с.12-17]. Знання перерахованих вище функцій надають можливість учителю організувати й реалізувати власне спілкування як цілісний і багатогранний процес.

Таким чином, втілення цього принципу до навчального процесу визначає: 1) організацію і технології навчання для свідомого й активного оволодіння професійно орієнтованими знаннями, вміннями, навичками; 2) включення завдань і вправ для оволодіння мовленнєвими функціями фахового спілкування, а саме: інформування, стимул до дії, висловлювання свого ставлення, переконання; 3) формування професійної позиції тощо.

Принцип моделювання професійної діяльності студентів регулюється наступними двома – принципом конгруентності та принципом забезпечення професійної комунікативності.

Отже, третій принцип конгруентності – з одного боку, це відповідність дій, змодельованих у навчальному процесі, реальній мовленнєвій поведінці у професійній сфері, а з іншого боку – це відповідність змісту професійної освіти інноваційному характеру професійної діяльності вчителя. Тобто, для адекватної професійної підготовки майбутнього вчителя ІМ у мовному й методичному планах повинна бути певна відповідність (конгруентність) між «потрібним» та «тим, що готується». Принцип конгруентності визначає необхідний і достатній рівень фахової підготовки для якісної реалізації професійної діяльності.

Під принципом забезпечення професійною комунікацією ми розуміємо, створення умов для розвитку здатності особи до ефективного іншомовного професійно спрямованого спілкування. Тобто, процес формування комунікативної компетентності є не що інше, як модель процесу реального професійного спілкування. Реалізація цього принципу передбачає запровадження в навчальному процесі: 1) розігрування фрагментів уроків/занять іноземною мовою, здійснення зворотного зв'язку, корекції; 2) підготовку та представлення студентами публічних виступів у різних формах організації вербальної професійної комунікації (форма запитання-відповідь, фрагментів лекцій різного характеру (академічна лекція, лекція-занурення, лекція-дискусія, лекція-презентація, лекція-самопрезентація, відеолекція, міні-лекція, круглий стіл); 3) участь у рольових і ділових іграх; 4) обговорення та розв'язання професійних проблемних завдань; 5) пропозиція участі в дискусіях різного типу (професійна дискусія, регламентована дискусія, супервізія та інтервізія).

Звісно, принцип забезпечення іншомовної професійної комунікативності не функціонує без урахування принципу п'ятого принципу – автентичності. Його розуміємо як автентичність професійної діяльності, тобто студенти діють і спілкуються не в уявних ситуаціях і на якісь вигадані теми, а ті, що притаманні реальним професійним комунікативним ситуаціям і, таким чином, їх діяльність є реальною. З іншого боку принцип автентичності передбачає відбір лише автентичних навчальних матеріалів, друкованих і аудіотекстів для навчання.

Таким чином, як бачимо, простежується тісний взаємозв'язок та взаємозумовленість усіх описаних вище принципів.

На сьогоднішній день не викликає суперечки той факт, що великого значення для навчання іншомовного спілкування в цілому, та професійного зокрема, є створення реальних ситуацій. Більш того, багато дослідників за основну одиницю підготовки майбутнього вчителя беруть проблемну професійно орієнтовану ситуацію. В. А. Сластьонін висуває положення про те, що діяльність педагога можна інтерпретувати як безкінечний, неперервний ланцюжок прийняття і реалізації рішень, які виникають в різноманітних педагогічних ситуаціях [11]. Таким чином, логічно буде запропонувати шостий принцип ситуативно-тематичної подачі й організації навчального матеріалу.

Комунікативну ситуацію, ми (услід за І. А. Колесніковою) розуміємо як сукупність конкретних суб'єктивних і об'єктивних чинників, умов, обставин, стосунків, у яких відбувається комунікація [4, с.132–133]. Виходячи з мети нашого дослідження, комунікативна ситуація невід'ємна від освітньої. Загальновідомо, що складниками комунікативної ситуації є місце, час, учасники, цілі, завдання і предмет спілкування. У роботі педагога, як вказує І. А. Колеснікова, існують три комунікативні ситуації: 1) типові, 2) постановчі та 3) спонтанні [4, с. 133]. У типових ситуаціях учитель діє незалежно від своєї волі та бажання (проведення уроків іноземною мовою, знайомство з учнівською аудиторією, знайомство з колегами, проведення виховних заходів іноземною мовою). До постановчих комунікативних ситуацій дослідниця зараховує плановий виступ на визначену тему на методичному семінарі, конференції, виступ із доповіддю-презентацією тощо. До третього типу комунікативних ситуацій відносяться

спонтанні ситуації, в яких учитель несподівано опиняється та мусить спонтанно реагувати або імпровізувати.

Таким чином, принцип ситуативно-тематичної організації подачі й організації навчального матеріалу реалізується шляхом запровадження до навчального процесу типових професійних і комунікативно-професійних ситуацій у їх межах тем та діяльності вчителя ІМ, у яких моделюються функції учителя ІМ.

Сьомий принцип – принцип інтеграції та диференціації. Цей принцип ми розглядаємо з двох позицій: 1) взаємозв'язку навчання мовленнєвої діяльності з домінантою на формування англомовної професійної компетентності в говорінні та 2) інтеграція виучуваних, дисциплін, що реалізується у міжпредметних зв'язках. Необхідно вказати, що ідея інтеграції достатньо повно розглянута на сьогоднішній день. Так, А. П. Беляєва під інтеграцією розуміє загальний принцип розвитку суспільства, науки, освіти, що забезпечує міждисциплінарну комплексність, узагальнення, ущільнення методів і засобів пізнання, вивчення педагогічних явищ і процесів, новоутворення в освітніх структурах [1]. М. М. Льовіна вбачає в інтеграції теоретичних знань і практичних умінь системоутворювальний чинник реалізації підготовки вчителя [5].

Суть цього принципу стосовно спецкурсу «Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння» полягає у тому, що передбачається комплексне оволодіння видами мовленнєвої діяльності, відображаючи їх специфіку, спираючись на їх взаємопов'язаність і взаємозалежність та врахування особливості функціонування їх основних аналізаторів, проте концентруючись на формуванні англомовної професійно орієнтованої компетенції в говорінні: набуття відповідних знань, формування мовленнєвих навичок говоріння та вмінь професійно орієнтованого діалогічного та монологічного мовлення. Інтеграція визначається тим, що формуючи у студентів уявлення про суть мовного явища, мовленнєвої навички або вміння, паралельно узагальнюються уявлення та знання базових категорій методики викладання іноземних мов [12, с. 228]. Специфіка цього принципу полягає також в інтеграції міжпредметних і міжаспектних зв'язків: ІМ виступає і засобом спілкування, і засобом педагогічної діяльності; відбувається інтеграція теоретичних знань і практичних умінь студентів, цілеспрямований розвиток мовлення з урахуванням його аспектів (вимовний, лексичний, граматичний).

Цей принцип реалізується через відповідну організацію у межах одного циклу (модуля) навчання: 1) введення у ситуацію спілкування (рефлексивний аналіз власного досвіду) (preliminary discussion); 2) читання /аудіювання текстів на професійну тематику, що ілюструють певну ситуацію з подальшим їх обговоренням; 3) навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення на основі професійних задач, розігрування рольових і ділових ігор; 4) навчання підготовленого професійно орієнтованого монологічного мовлення (письмо виступає як засіб навчання) (презентація, виконання проектів, підготовка тез і презентацій, доповідей, виступів тощо) на основі професійних задач; 5) навчання спонтанного професійно орієнтованого монологічного мовлення.

Восьмий принцип організації спецкурсу є принцип модульності структурного змісту. На сьогодні у методичній науці немає єдиного визначення поняття «модуль». У літературі під «модулем» розуміють основну технологію дидактичного процесу, зміст якої збігається з окремою навчальною темою [6]. Ще одним трактуванням модуля є те, що модуль є складовою частиною структурованого змісту, що синтезує ключові проблеми фундаментальних наук або проблеми і питання професійних дисциплін [8]. Т. Ю. Тамбовкіна розглядає модуль як автономну дидактичну одиницю, що відповідає семестровому обсягу змісту матеріалу [13]. Услід за О. М. Солововой під модулем ми розуміємо навчальний курс або його автономну частину, що має цільову програму дій, необхідне програмне та навчально-методичне забезпечення, достатнє для побудови різних освітніх траєкторій у його межах, що легко поєднується з іншими модульними курсами, а за необхідності його зміст, організаційну форму й обсяг можна видозмінити за рахунок гнучкості його структури [12, с. 230–231]. Використання модульної системи дає можливість постійно та швидко реагувати на зовнішні зміни (цілі навчання, вимоги до підготовки спеціалістів тощо) шляхом додавання або вилучення окремих модулів, розширення або звуження їх змісту, встановлення гнучкої послідовності модулів у межах навчальної дисципліни. Відповідно, модульне навчання у межах розробленого

спецкурсу організується згідно запропонованих модулів, які, у свою чергу, є закінченими і самостійними одиницями навчальних циклів – з одного боку, з іншого – вони є банком інформації.

Описаний принцип реалізується: 1) через модульну подачу та вивчення матеріалу, у межах яких виділяються окремі блоки; 2) в уніфікуванні структури навчального процесу; 3) через єдину систему презентації навчального матеріалу, методичних матеріалів, контролю рівня засвоєння відповідних знань і формування навичок і вмінь.

Наступний, дев'ятий принцип визначимо як принцип гнучкості та нелінійності. Поділяючи думку О. М. Солововой, яка слідом за П. А. Юцявичене, трактує цей принцип як з позиції вільного моделювання спецкурсу в інтересах окремої групи, навчального закладу, так і з позицій окремого учня, навчальної ситуації в цілому [12]. Нелінійність побудови спецкурсу, на відміну від лінійних, де всі теми подаються послідовно, передбачає варіювання структурної організації модулів, послідовності їх опрацювання. Як бачимо, два попередніх принципи тісно взаємопов'язані та взаємозумовлюють один одного.

Враховуючи специфіку нашого курсу, слід брати до уваги специфічні принципи, що використовуються у методичній науці.

Відтак, до таких принципів можна віднести принцип рефлексивності.

У психології рефлексія визначається як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнерами зі спілкування. У психологічному словнику зазначено, що у процесі рефлексії бере участь принаймні шестеро: індивід, яким він є насправді; індивід, яким він сам себе бачить; індивід, яким він сприймається іншому, та ті ж три позиції зі сторони іншого [9, с. 320].

На сьогодні, рефлексія вважається основою професійного розвитку, корекції та оцінювання рівня професійної компетентності вчителя. О. М. Соловова у монографії вказує, що стосовно розвитку вчителя, його здатність до рефлексії нерозривно пов'язано із формуванням усього комплексу професійних умінь [12, с. 109].

Предметом рефлексії є різні етапи професійної діяльності вчителя ІМ: починаючи від планування занять та підготовки різноманітних навчальних матеріалів, проведення уроку, виступ з доповіддю і закінчуючи оцінюванням власної діяльності (досягнутих цілей, успіх/невдача) та формулювання перспектив подальшого професійного зростання.

Для навчання ПОГ особливо важливим є погляд на самого себе з позиції аналізу власної діяльності, її самоаналізу та наступної самокорекції. Крім того, це дозволяє не тільки встановити недоліки та переваги у власному процесі вивчення ІМ, сформувати свій стиль навчання, формування більш свідомого аналізу й опису цього процесу, але й, що важливо для вчителя – навчити цього інших.

Цей принцип реалізується через залучення питань до аналізу власного досвіду у вивченні та викладанні ІМ, а також проблемних ситуацій, які створюються на основі різноманітних точок зору або шляхів розв'язання реальних проблем. Як підкреслює О. М. Соловова, зіштовхування різних бачень однієї і тієї ж проблеми одночасно стає основою і каталізатором рефлексії [12].

Таким чином, навчання майбутніх учителів англійської мови має відбуватися на основі принципів: професійно-педагогічної спрямованості, моделювання професійної діяльності або функціональності, який регулюється принципами конгруентності та принципом забезпечення професійної комунікативності. Останній не повно функціонує без урахування принципу автентичності. Важливими принципами, на основі яких має реалізуватися навчання – це принцип ситуативно-тематичної подачі й організації навчального матеріалу й інтеграції та диференціації. Чільне місце посідають принципи організації змісту навчання – модульності структурного змісту, а також гнучкості та нелінійності організації змісту навчання. Навчання ПОГ не може ефективно запроваджуватися у підготовку вчителя ІМ без урахування принципу рефлексивності.

Перспективами подальших досліджень ми вбачаємо у розробці змісту навчання в межах спецкурсу «Навчання майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованого говоріння» та запровадження його в навчальний процес ВНЗ, що готують майбутніх учителів ІМ та англійської зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. – СПбю : Радом, 1996. – № 4. – С. 94–100.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: навчальний посібник / Наталія Павлівна Волкова. – К.: ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
4. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков: справочное пособие / Колесникова И. Л., Долгина О. А. – М.: Дрофа, 2008. – 431 с.
5. Левина М. М. Технология профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
6. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 1995. – 152 с.
7. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Ефим Израилевич Пассов. – М.: Просвещение, 1988. – 223 с.
8. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочники преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый, Л. М. Фридман, М. Г. Гарунов. – М.: Пед. общество России, 1999. – 354 с.
9. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1983.
10. Сафонова В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / Виктория Викторовна Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 238 с.
11. Слостёнин В. А. Педагогика / Виталий Александрович Слостёнин. – М.: Издательский Дом «Магистр-Пресс», 2000. – 488 с.
12. Соловова Е. Н. методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход. Монография / Елена Николаевна Соловова. – М.: ГЛОССА-ПРЕСС, 2004. – 336 с.
13. Тамбовкина Т. Ю. Самообучение иностранным языкам в языковом вузе: концепция учебного курса / Т. Ю. Тамбовкина // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 4. – С. 77 – 84.
14. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. – М.: Астрель; АСТ «Хранитель», 2007. – 746 с.