

УДК 811.111(07)+378

І. П. ЗАДОРЖНА

МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ОВОЛОДІННЯ АНГЛОМОВНОЮ КОМУНІКАТИВНОЮ КОМПЕТЕНЦІЄЮ

Описано компонентний склад моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англomовною комунікативною компетенцією, структурно-функціональна взаємодія компонентів. Проаналізовано теоретичні засади створення моделі, охарактеризовано компоненти моделі (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний і результативний блоки, а також умови ефективної організації і види поза аудиторної самостійної роботи).

Ключові слова: майбутні вчителі англійської мови, модель, самостійна робота, англomовна комунікативна компетенція.

И. П. ЗАДОРЖНАЯ

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ПО ОВЛАДЕНИЮ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЕЙ

Показан компонентный состав модели организации самостоятельной работы будущих учителей по овладению англоязычной коммуникативной компетенцией, структурно-функциональное взаимодействие компонентов. Проанализированы теоретические предпосылки создания модели, дана характеристика компонентов модели (целевой, методологический, содержательный, организационный, критериально-оценочный и результативный блоки, а также условия эффективной организации и виды внеаудиторной самостоятельной работы).

Ключевые слова: будущие учителя английского языка, модель, самостоятельная работа, англоязычная коммуникативная компетенция.

I. P. ZADOROZHNA

MODEL OF ORGANIZING FUTURE ENGLISH LANGUAGE TEACHERS' AUTONOMOUS LEARNING ON ACQUIRING ENGLISH LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE

The article describes the components of the model of organizing future English language teachers' autonomous learning on acquiring English language communicative competence, structural and functional interaction between the components. The author analyses theoretical prerequisites for model creation, characterises the components of the model (set of aims, methodological set, set of contents, organization set, criterion evaluating set and set of result, conditions of effective future English language teachers' autonomous learning and types of autonomous learning).

Keywords: future English language teachers, model, autonomous learning, English language communicative competence.

На сучасному етапі дедалі більшої ваги у процесі підготовки вчителя англійської мови набуває самостійна робота, яка повинна здійснюватися в процесі його активної пізнавальної діяльності, з урахуванням інтересів, потреб і можливостей, на основі використання сучасних методів, технологій, засобів з метою розвитку англomовної комунікативної компетенції (АКК) майбутнього педагога, його рефлексивності та автономії.

Аналіз сучасної наукової літератури свідчить про нерозробленість проблеми організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів англійської мови з оволодіння АКК.

Метою статті є створення та опис моделі організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК. Досягнення поставленої мети зумовлює необхідність розв'язання таких завдань:

1. сформулювати власне розуміння поняття «модель»;
2. визначити компонентний склад моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК та взаємозв'язок між ними;
3. охарактеризувати компоненти представленої моделі.

Метод моделювання, який дає змогу об'єднати теоретичний і емпіричний аспекти в дослідженні, широко представлений у науковій літературі. Він розглядається в роботах Е. В. Бондаревської, К. Я. Вазіної, О. М. Дахіна, А. О. Добрякова, І. А. Зязюна, Л. О. Козлова, Н. В. Кузьміної, К. Б. Малишева, Ю. М. Плотинського, С. О. Сисоевої, Л. П. Сущенко, М. Г. Чобітько, Л. М. Фрідмана, І. С. Якіманської та інших науковців.

Важливість методу моделювання зумовлюється його функціями у педагогічному процесі, а саме: пізнавальною, яка полягає у розкритті сутності педагогічного явища; дослідницькою, що реалізується шляхом побудови гіпотез; теоретичною, яка передбачає обґрунтування системних зв'язків; технологічною, що забезпечує опис основних умов функціонування педагогічної системи; нормативною, яка запроваджує основи управління запропонованою педагогічною системою [8; 21; 22].

Існують різні трактування терміна «педагогічна модель». Так, на думку І. А. Липського, педагогічна модель – це спрощений зразок об'єкта педагогічної практики, що зберігає його найсуттєвіші риси [12, с. 24]. О. М. Дахін трактує модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм і формул, який є подібним до досліджуваного об'єкта чи явища та відображає і відтворює в простішому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і стосунки між елементами об'єкта [6, с. 13]. Л. П. Вішнікіна узагальнює різноманітні визначення трактуванням моделі як штучно створеного зразка, спеціальної знаково-символічної форми, що використовується для відображення і відтворення у дещо простішому вигляді структури багатофакторного явища, безпосереднє вивчення якого дає нові знання про об'єкт дослідження [3, с. 80]. В. В. Черниш під моделлю розуміє складну систему, узагальнений образ навчально-педагогічного процесу, що включає та наочно ілюструє певні взаємопов'язані елементи й блоки та де за допомогою спеціально організованої навчальної діяльності у студентів формується відповідна компетентність [22, с. 151].

Враховуючи наведені визначення, у дослідженні ми розглядаємо педагогічну модель як штучно створений об'єкт знаково-символічної форми, що відображає в простішому вигляді структуру, властивості певного педагогічного процесу, взаємозв'язки і стосунки між його елементами.

При розробці моделі організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК ми враховували сформульовані в педагогіці вимоги до побудови моделей: виразність (конструктивна, зображальна, знакова, символічна), визначеність (чітке виділення певних її сторін), об'єктивність (незалежність проведення дослідження від особистих вражень, уподобань дослідника) [1]. Крім того, ми враховували такі етапи розробки моделей: структуризація (виділення базових елементів моделі), композиція (формування загальної структурної схеми), регламентація (проекування керуючих впливів) [2].

Запропонована нами модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК включає структурні блоки (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний, результативний), умови ефективної організації цієї роботи, а також її види, які доцільно використовувати у позааудиторній роботі. Модель організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК зображено на рисунку 1.

Перейдемо до аналізу компонентів моделі.

Ведучим компонентом моделі організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК є *цільовий блок*, який формується під впливом середовища навчання і, відповідно, має значний вплив на вибір змісту, методів, організаційних форм, засобів навчання. В сучасній лінгводидактиці визначають практичну, розвивальну, освітню, виховну і професійно-орієнтовану цілі навчання іноземної мови загалом та англійської зокрема. Оскільки самостійна робота покликана сприяти досягненню цілей навчання англійської мови, зазначені цілі ми розглядаємо як цілі такої роботи з оволодіння АКК. Беручи до уваги той факт, що на сучасному етапі розвитку методики ведучою вважається практична ціль [23, с. 373], а також враховуючи предмет нашого дослідження, який обмежується мовленнєвими і мовними

компетенціями, ми зосередилися, насамперед, на практичній цілі, не применшуючи при цьому ролі розвивальної, освітньої, виховної і професійно-орієнтованої цілей. Практична ціль самостійної роботи полягає в сприянні оволодінню майбутніми вчителями АКК.

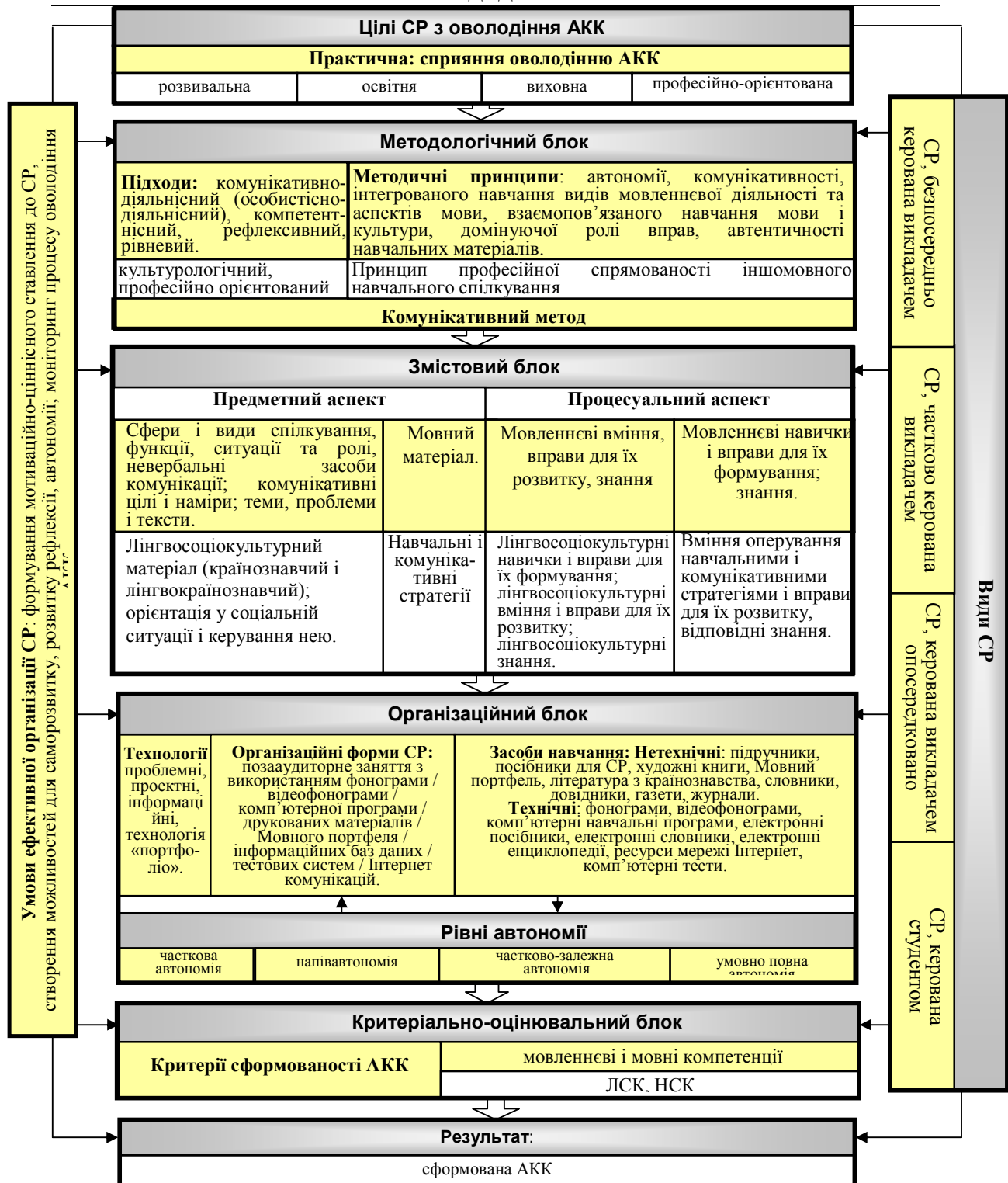
Методологічний блок унаочнює методологічні основи організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК. Одним з його компонентів є *підходи* до навчання англійської мови, положення яких покладено нами в основу організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК. Як основні ми визначили особистісно-діяльнісний (комунікативно-діяльнісний), компетентнісний, культурологічний, рефлексивний, рівневий, професійно-орієнтований підходи. Однак, враховуючи мету нашого дослідження, ми зосереджуємося, передусім, на положеннях підходів *особистісно-діяльнісного* (орієнтація на особистість студента, його цілі, мотиви, інтереси, що забезпечується використанням відповідних методів, засобів, створенням адекватних предметних і комунікативних умов; індивідуалізація самостійної роботи шляхом врахування індивідуально-психологічних особливостей та індивідуального досвіду студентів; рівнопартнерське навчальне співробітництво викладача і студентів; поступовий розвиток автономії майбутніх учителів); *компетентнісного* (у складі АКК ми вслід за С. Ю. Ніколаєвою [15, с. 15] виокремлюємо мовленнєві, мовні компетенції, лінгвосоціокультурну компетенцію (ЛСК) і навчально-стратегічну компетенцію (НСК); *рефлексивного* (постійна рефлексивна самооцінка студентами результатів самостійної роботи, цілеспрямоване формування рефлексивних умінь студентів шляхом використання сучасних методів та технологій); *рівневого* (визначення рівня володіння іноземною мовою відповідно до розроблених шкал дескрипторів із практичною та діагностичною метою, залучення студентів до оцінки власного рівня АКК).

До методологічного блоку належать також *принципи* організації самостійної роботи, серед яких нами визначено дидактичні (активності, індивідуалізації, поєднання індивідуальних, парних і групових форм вказаної роботи, творчості, наочності) і методичні (автономії, комунікативності, взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності та аспектів мови, взаємопов'язаного навчання мови і культури, домінуючої ролі вправ, автентичності навчальних матеріалів). Зазначимо, що важливим у самостійній роботі майбутніх учителів є також принцип професійної спрямованості іншомовного навчального спілкування.

Цілі навчання англійської мови, а відтак і цілі самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК можуть бути досягнуті лише за умови реалізації *комунікативного методу*, що зумовило його включення до методологічного блоку запропонованої нами моделі. Цей метод передбачає: мовленнєву спрямованість навчання (комунікативна поведінка викладача, використання ситуацій, які максимально відтворюють ситуації спілкування); врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів при домінуючій ролі їхнього особистісного аспекту, що сприяє підвищенню мотивації до оволодіння АКК; мовленнєво-мисленнєва активність студентів; функціональний підхід до відбору і презентації навчального матеріалу; ситуативність процесу навчання, яку розглядають як спосіб мовленнєвої стимуляції та умову розвитку мовленнєвих умінь; проблемність як спосіб організації і презентації навчального матеріалу; взаємозв'язок мови і культури в процесі навчання [16; 23, с. 200–204].

Змістовий блок представлений у моделі предметним і процесуальним аспектами, визначеними нами на основі аналізу наукових публікацій [4, с. 83–94; 5, с. 124; 15]. Послугуючись результатами дослідження С. Ю. Ніколаєвої [15], до *предметного аспекту* ми відносимо: сфери, види спілкування, функції, ситуації та ролі, невербальні засоби комунікації, комунікативні цілі і наміри, теми, проблеми; лінгвосоціокультурний матеріал; мовний матеріал (фонетичний, лексичний, граматичний); мовленнєвий матеріал (мовленнєві зразки різних рівнів, тексти); стратегії, тоді як до *процесуального аспекту* – мовленнєві вміння і вправи для їх розвитку; навички оперування лінгвосоціокультурним матеріалом і вправи для їх розвитку, вміння вступати у комунікативні стосунки і вправи для їх розвитку, відповідні знання; лексичні, граматичні, фонетичні навички і вправи для їх розвитку, відповідні знання; вміння оперувати навчальними і комунікативними стратегіями і вправи для їх розвитку, відповідні знання.

ЛІНГВОДИДАКТИКА



– компоненти моделі, на яких зосереджено безпосередню увагу в дослідженні

Рис. 1. Модель організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК

Організаційний блок охоплює у запропонованій моделі технології, організаційні форми самостійної роботи, засоби навчання. Серед технологій, які доцільно використовувати у цій роботі,

нами виокремлено, передусім, технології проблемного навчання, проектні, інформаційні технології і технологію «порт фоліо».

Аналіз науково-методичної літератури [7; 11; 19; 20], власного викладацького досвіду дав нам змогу зробити висновок, що використання *технологій проблемного навчання* у самостійній роботі студентів із формування АКК передбачає: орієнтування на особистість студента, його інтереси, цілі; акцент на розвиток НСК; використання комунікативно-пошукових, пізнавально-пошукових культурознавчих, пізнавально-дослідницьких (лінгвістичних і психолого-педагогічних) проблемних задач для оволодіння англійськими знаннями, навичками і вміннями в процесі вирішення важливих для студентів проблем; використання задач із зростаючою мовленнєвомисленнєвою, інтелектуальною та комунікативною складністю; поступове підвищення рівня проблемності, верхньою межею якого є самостійний аналіз ситуації, визначення і формулювання студентами проблеми, а також самостійне її вирішення; поступовий перехід від визначення проблеми викладачем до самостійної постановки проблеми студентами та її самостійного вирішення.

Проектні технології, які реалізуються в самостійній роботі шляхом використання рольових, творчих, інформаційних, дослідницьких, практично орієнтованих та змішаних проектів, орієнтуються на особистість студента, його інтереси, потреби, рівень розвитку автономії, яка визначає зміст діяльності студентів і викладача у процесі виконання проекту (чим вищий рівень автономії, тим менша допомога викладача потрібна студентам).

Технологія «портфоліо» у самостійній роботі реалізується шляхом використання розробленого нами мовного портфеля для філологів, який дає змогу усвідомити і конкретизувати власні цілі навчання студентами, стимулювати досягнення цілей, розвивати самоконтроль, самооцінку, рефлексію процесу і результатів власної навчальної діяльності, а відтак і автономію студентів.

Інформаційні технології у самостійній роботі майбутніх учителів англійської мови реалізуються у використанні, насамперед, комп'ютерних і телекомунікаційних засобів і передбачають застосування у навчальному процесі комп'ютерних програм, електронних посібників, електронних словників, електронних енциклопедій, ресурсів Інтернету тощо.

Оскільки сучасні технічні досягнення уможливають виконання самостійної роботи поза межами лабораторій, ми враховували визначаючи організаційні форми позааудиторної самостійної роботи, передусім засоби, з якими працюватимуть студенти. До таких *форм позааудиторної* самостійної роботи ми віднесли: позааудиторне заняття з використанням фонограми / відеофонограми / комп'ютерної програми / друкованих матеріалів / мовного портфеля / інформаційних баз даних / тестових систем / Інтернет технологій.

Ефективності позааудиторної самостійної роботи сприятимуть і засоби навчання, серед яких визначено: *нетехнічні* (посібники для самостійної роботи студентів, книги (художні, науково-популярні), література з країнознавства, словники, довідники, газети, журнали, МП для філологів), збірники тестів для самоконтролю), а також *технічні* (фонограми, відеофонограми (кінофільми, відеофільми, телепередачі), комп'ютерні навчальні програми, електронні посібники, електронні словники, електронні енциклопедії, ресурси Інтернету, комп'ютерні тести) *засоби*.

Вибір технологій, форм самостійної роботи, засобів значною мірою залежить від *рівня автономії студентів*, яка, відповідно, зазнає розвитку у процесі цієї роботи. Тому до організаційного блоку віднесено і визначені нами рівні автономії студентів: *часткова автономія*, що співвідноситься з жорстким управлінням і передбачає регламентацію дій студента викладачем; *напівавтономія* із відносно жорстким управлінням, за якого здійснюється опосередковане управління викладачем та можливий вибір студентами власних шляхів досягнення окремих цілей; *частково залежна автономія* з властивим їй відносно гнучким типом управління, що означає визначення окремих цілей студентами і вибір майбутніми вчителями власних шляхів досягнення поставлених цілей; *умовно повна автономія*, з якою корелює гнучке управління з боку викладача і передбачає самостійне визначення студентами проміжних і кінцевих цілей з урахуванням програмних вимог та індивідуальних потреб, реалізацію поставлених задач, самоконтроль та самокорекцію, консультування за необхідності з викладачем.

Розроблена модель включає також *психолого-педагогічні умови* ефективної організації самостійної роботи, під якою ми розуміємо чинники, що визначають ефективність оволодіння майбутніми вчителями АКК у процесі відповідно організованої самостійної роботи. До психолого-педагогічних умов ми відносимо: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до самостійної роботи; створення можливостей для саморозвитку, розвитку автономії, рефлексії майбутніх учителів; моніторинг процесу оволодіння АКК.

Крім того, у моделі відображено *види позааудиторної самостійної роботи*, класифіковані відповідно до характеру управління: *безпосередньо керована викладачем* (викладач визначає мету цієї роботи, завдання, шляхи їхньої реалізації, контролює процес і результат виконання); *самостійна робота, частково керована викладачем* (викладач визначає мету і завдання цієї роботи, надаючи студентам відносну свободу щодо вибору шляхів, у тому числі із запропонованих, ходу виконання завдання, контролюючи результат самостійної роботи); *самостійна робота, керована викладачем опосередковано* (викладач визначає мету і завдання, надає студентам свободу у виборі шляхів, методів, прийомів виконання завдання, а також контролює результати роботи); *самостійна робота, керована студентом* (студент визначає мету, шляхи досягнення, контролює процес і результат виконання поставлених завдань).

Невід'ємним компонентом моделі є *критеріально-оцінювальний блок*, до якого входять критерії оцінювання рівня сформованості АКК. Перевірка рівня сформованості мовленнєвих навичок здійснюється у різних видах мовленнєвої діяльності у процесі читання, аудіювання, говоріння, письма разом з перевіркою рівня сформованості мовленнєвих компетенцій.

Відповідно до рівнів розуміння аудіоповідомлення (глобального, детального і критичного) [13, с. 183] критеріями *рівня сформованості компетенції в аудіюванні* ми обрали: повноту розуміння, точність розуміння та глибину розуміння аудіоповідомлення. Оскільки у методиці виокремлюють такі ж рівні розуміння прочитаного тексту [13, с. 223], зазначені критерії доцільно використовувати і для перевірки *рівня сформованості компетенції у читанні*. Аналіз сучасних досліджень [9; 10; 14] дав нам змогу визначити критерії оцінювання *рівня сформованості компетенції в діалогічному мовленні (ДМ)*: відповідність комунікативній ситуації, комунікативна достатність, мовна (лексична, граматична, фонетична) правильність, ініціативність, наявність необхідних специфічних для ДМ лінгвістичних засобів, різноманітність мовленнєвих зразків і мовних засобів. *Рівень сформованості компетенції у монологічному мовленні (ММ)* доцільно оцінювати за такими критеріями, відібраними нами в результаті аналізу сучасної літератури [10; 14; 17]: ситуативність, комунікативна достатність, зв'язність, мовна (лексична, граматична, фонетична) правильність, повнота висловлювання, різноманітність мовленнєвих зразків і мовних засобів. Що стосується перевірки *рівня сформованості компетенції у письмі*, у зв'язку з великою різноманітністю видів писемних текстів в англійській мові, критерії можуть значно варіюватись. Однак загальними для оцінки рівня сформованості вмінь письма нами визначено: повнота розкриття теми і логічна послідовність викладу думок, комунікативна достатність, смислова і структурна цілісність тексту, смислова і структурна цілісність абзаців, логічність і правильність викладу думки на рівні речень, різноманітність мовленнєвих зразків і мовних засобів, мовна (лексична, граматична) правильність, клішованість.

Результатом реалізації запропонованої моделі є сформована АКК на рівні, визначеному Програмою з англійської мови для університетів / інститутів [18].

Таким чином, ми наочно зобразили модель організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК, в якій відображено структурно-функціональну взаємодію основних компонентів моделі (цільовий, методологічний, змістовий, організаційний, критеріально-оцінювальний і результативний блоки, а також умови ефективної організації і види позааудиторної самостійної роботи). Подальшого вивчення потребують питання організації позааудиторної самостійної роботи з оволодіння НСК, ЛСК та організація аудиторної самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння АКК.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы: учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

2. Бордовский Г. А. Управление качеством образовательного процесса: монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. – 359 с.
3. Вішнікіна Л. П. Педагогічне моделювання як основа проектування освітніх процесів / Л. П. Вішнікіна // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 7–8. – С. 80–84.
4. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
5. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 336 с.
6. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике / А. Н. Дахин // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1(3). – Т. 2. – С. 11–20.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
8. Кондратьева Л. Л. Моделирование профессиональной деятельности в системе практических занятий / Л. Л. Кондратьева, Г. В. Лазутина, Е. И. Пронин // Содержание, формы и методы обучения в высшей и средней школе / Сб. науч. статей. – М., 1985. – Вып. 4. – С. 12–23.
9. Конотоп О. С. Методика навчання майбутніх філологів англійського діалогічного спілкування з використанням відеофонограми: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Олена Сергіївна Конотоп. – К., 2010. – 262 с.
10. Конишева А. В. Контроль результатов обучения иностранному языку / Ангелина Викторовна Конишева. – СПб.: КАРО, Мн.: Издательство «Четыре четверти», 2004. – 144 с.
11. Конишева А. В. Современные методы обучения английскому языку / А. В. Конишева. – [2-е издание, стереотип.] – СПб.: КАРО; Мн.: Четыре четверти, 2005. – 208 с.
12. Липский И. А. Социальная педагогика: методологический анализ. [монография] / И. А. Липский. – М.: ТЦ «Сфера», 2004. – 320 с.
13. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції: Курс лекцій: [навч.-метод. посібник для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О. Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г. Е. Борецька та ін.]; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2011. – 344 с.
14. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): навч. посібник / С. Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
15. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С. Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
16. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: концепция развития индивидуальности в диалоге культур / Е. И. Пассов. — Липецк, 1998. — 159 с.
17. Пащук В. С. Навчання студентів мовних спеціальностей усного англійського монологічного мовлення з використанням автентичних художніх фільмів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Вікторія Степанівна Пащук. – К., 2002. – 247 с.
18. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): проект / С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей, Ю. В. Головач та ін.; під кер. С. Ю. Ніколаєвої, М. І. Солов'я. – Вінниця: «Нова книга», 2001. – 245 с.
19. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе / В. В. Сафонова. – 3-е изд. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.
20. Соловова Е. Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход: монография / Е. Н. Соловова. – М.: АСТ: Астрель 2004. – 336 с.
21. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении / Л. М. Фридман. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
22. Черниш В. В. Теоретична структурно-функціональна модель формування у майбутніх учителів англійської професійно орієнтованої компетенції у говорінні / В. В. Черниш // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 19. – С. 149–161.
23. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 слов / А. Н. Щукин. – М.: Астрель; АСТ; Хранитель, 2007. – 746 с.