

ДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Стеченко Т.О.

Чернігівський державний педагогічний університет імені Т.Г.Шевченка

На сьогоднішній день в умовах незалежності України, у зв'язку із встановленням дипломатичних відносин із багатьма країнами світу існує потреба у фахівцях, які володіють англійською мовою, визнаною мовою міжнародного професійного спілкування. Саме тому висувуються вищі вимоги щодо підготовки викладачів іноземної мови (ІМ). Так, майбутні викладачі ІМ отримують вищу освіту згідно з вимогами програми, в якій домінує подвійна практична мета – формування у майбутніх філологів як комунікативної, так і професійної компетенції (Проект... 2001: 3). Одним із складників комунікативної компетенції є граматична компетенція, що визначається як “здатність розуміти й висловлювати смисл (значення), породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати і відтворювати їх як готові формули” (Шерстюк 2000: 69).

Методика навчання ІМ як наука тісно пов'язана з іншими науками і використовує їхні досягнення та закономірності з метою визначення раціональних методів, прийомів навчання, створення системи вправ для оволодіння тим чи іншим аспектом ІМ. Так, формування як професійної, так і граматичної компетенції майбутніх філологів з огляду на сучасні досягнення психології та переорієнтації самого навчально-виховного процесу, має відбуватися в умовах особистісно-діяльнісного підходу, який уможливує організацію процесу навчання з орієнтацією на формування гармонійно розвинутої особистості студентів, на формування відповідних навичок та вмінь при навчанні ІМ. В свою чергу, це сприяє досягненню та реалізації практичної мети навчання ІМ у вищих закладах освіти. Крім того, формування професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції має відбуватися з урахуванням певних дидактичних передумов, оскільки методика – наука педагогічна, що базується на даних загальної педагогіки, теорії виховання та дидактики. Особливого значення для методики набуває теорія навчання, насамперед дидактичні принципи і методи навчання, які реалізуються з урахуванням специфіки навчальної дисципліни (Методика ... 1999: 35).

Як зазначають Л.К.Гейхман та І.С.Клейман, “принципи навчання визначають навчальний процес і безпосередньо, коли викладач керується в своїй діяльності тим чи іншим принципом, і через дидактичну систему, в якій всі принципи становлять визначену концепцію педагогічного процесу. Дидактичні принципи є раз і назавжди встановленими догмами, вони синтезують у собі всі досягнення сучасної дидактики й поновлюються під їхнім впливом” (Гейхман, Клейман 1982: 4). До загальнодидактичних принципів належать принципи посильності, науковості, свідомості, систематичності, послідовності, наступності, колективності, міцності, професіоналізації, проблемності, наочності, розвиваючого навчання, вихову речого навчання. Звичайно, про ефективність навчального процесу можна стверджувати в разі комплексної реалізації перелічених принципів.

Проте при формуванні професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції майбутніх філологів особливу увагу слід звернути на реалізацію принципу наступності та професіоналізації навчання. Виняткова роль цих принципів впливає з того, що принцип наступності тісно пов'язаний з принципами науковості, систематичності, послідовності, міцності і доступності та водночас зберігає свій особливий зміст. Крім того, принцип наступності є провідним для здійснення логіки процесу навчання та виховання в їхньому взаємозв'язку. Саме тому процес формування професійно орієнтованої англійської граматичної компетенції визначається як безперервне досягнення послідовного ряду логічно пов'язаних цілей, які реалізуються на основі педагогічного принципу наступності.

В свою чергу, принцип професіоналізації має бути домінуючим при навчанні у вищих закладах освіти, оскільки його реалізація передбачає не лише оволодіння спеціальними знаннями, навичками та вміннями, а й формування професійно значущих умінь для застосування в майбутній професійній діяльності. Крім того, цей принцип передбачає осмислення суспільно-соціальної значущості певної професії, а також зміцнення у студентів позитивного ставлення до майбутньої професії.

Розглянемо теоретичні основи вищезазначених принципів та шляхи їх реалізації при формуванні професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції на заняттях з практичної граматики на прикладі навчання вживання умовного способу (УС) дієслів в усному мовленні майбутніх філологів. Вибір цієї граматичної категорії пов'язаний з тим, що вона, по-перше, є комунікативно значущою одиницею, що виконує важливі функції в мовленні, по-друге, як свідчить досвід викладання практичної граматики у мовному вищому закладі освіти, є одним з найскладніших граматичних явищ англійської мови для оволодіння студентами.

Проблема наступності в навчанні і вихованні багатопланова та багатозначна. Вона має дидактичні, психологічні й методичні аспекти. Науково-теоретичні основи цієї проблеми закладені в працях загальнодидактичного характеру С.І.Архангельського, С.М.Годніка, Ю.К. Бабанського, І.Ф.Харламова та інших.

Під наступністю в широкому значенні розуміють “об’єктивно необхідний зв’язок між новим і старим у процесі розвитку того прогресивного, раціонального, що було досягнуто на попередніх ступенях, без чого неможливий рух уперед ні в бутті, ні в пізнанні” (Философский ...1980: 293). В нашому розумінні наступність – це встановлення діалектичного зв’язку між старим та новим змістом, між окремими етапами та ступенями навчання, розширенням та поглибленням знань, навичок та вмінь, набутих на попередніх етапах і ступенях навчання.

На думку С.М.Годніка, поняття “наступність” має різні контексти: в соціальному плані – це розвиток тих чи інших явищ, процесів, станів у сфері матеріального, суспільного та духовного життя; у методологічному значенні – вивчення процесів, явищ, станів, коли принцип наступності є адекватним природі їх послідовного розгортання; в педагогічній сфері – наступний характер будь-якого процесу (Годнік 1981: 28). Оскільки йдеться про педагогічну сферу, ми вважаємо за необхідне вказати на сутність та особливості цього принципу при переході від середньої до вищої освіти, а також при переході від одного до іншого курсу навчання у вищих закладах освіти.

Так, наступність є як компонентом управління навчально-виховним процесом у вищих закладах освіти, так і фактором зворотного зв’язку середньої загальноосвітньої школи з вищим закладом освіти. При переході від середньої до вищої освіти в процесі навчання у вищих закладах освіти наступність “встановлює зв’язки між новими та попередніми знаннями як елементами цілісної системи, показує, що на наступному етапі навчання не слід затримувати учнів на рівні попереднього, а більш конструктивно поновлювати старе в процесі наступної роботи над новим матеріалом” (Годнік 1981: 48). Беручи до уваги той факт, що формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів базується на теоретичних засадах особистісно-діяльнісного підходу, доцільно вказати основні аспекти реалізації принципу наступності як при формуванні особистості студента, його професійних якостей, так і при формуванні граматичної англомовної компетенції.

Так, якщо розглядати формування особистості студента, то сутність наступності необхідно вбачати “в розвитку спрямованості особистості, в тенденціях вікового розвитку старшокласника та студента, а саме від життєвого самовизначення (старшокласника) – до адаптації і практичного залучення до професії, формування морально-професійних якостей спеціаліста” (Годнік 1981: 45).

На думку С.М.Годніка, значення наступності вищої та середньої школи полягає у формуванні такої спрямованості студента, яка б психологічно спрямовувала його на активне подолання природних труднощів переходу з однієї системи навчання в іншу. При цьому переході є конче необхідним не лише формування знань, навичок та вмінь, а й процес формування внутрішньої позиції, перспективних спрямувань, орієнтацій на світоглядне, моральне, професійне становлення фахівця (Годнік 1981: 65).

Педагогічний принцип наступності навчально-виховного процесу в середніх та вищих закладах освіти є одним з основних, оскільки передбачає таку педагогічну послідовність, в якій системний розвиток нового етапу навчання і виховання конструктивно здійснюється в діалектичному зв'язку з попереднім і у відповідності з наступними умовами, цілями та завданнями формування особистості студента як майбутнього фахівця (Годнік 1980: 54).

Саме тому процес формування як комунікативної, так і професійної компетенції майбутніх філологів має відбуватися з урахуванням характеру, рівня та обсягу знань, навичок та вмінь, набутих в середній школі, а також з орієнтацією на їх подальше вдосконалення. Наступність також передбачає "осмислення засвоєного матеріалу на вищому рівні, підкріплення знань новими, розкриття нових зв'язків, завдяки чому підвищується якість засвоєння знань, навичок та вмінь" (Делікатний 1986: 6).

З огляду на вказане, принцип наступності має реалізовуватися, насамперед, у таких компонентах системи навчання, як цілі та зміст. Так, наступність цілей навчання проявляється в тому, що наступні цілі витікають із реалізованих попередніх, в результаті чого досягається кінцева мета навчання (Санкова 1984: 99–100).

Реалізація принципу наступності у змісті навчання досягається шляхом системної, взаємопов'язаної та послідовної організації навчального матеріалу, що забезпечує включення потенційно і актуально засвоєних елементів попереднього матеріалу у наступний, і це, в свою чергу, сприяє формуванню комунікативної та професійної компетенцій (Санкова 1984: 101).

Виходячи з вищезазначеного, наступність при формуванні професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції ми, слідом за О.І.Санковою, розуміємо як "системоутворюючий принцип, сутність якого полягає в установленні діалектичного зв'язку, взаємодії та визначеної послідовності внутрішнього розвитку всіх компонентів навчального процесу, що в кінцевому результаті забезпечує накопичення знань та прогресивний розвиток мовленнєвих навичок та вмінь відповідно до цілей навчання" (Санкова 1984: 103). В свою чергу, під наступністю розвитку мовленнєвих навичок та вмінь ми розуміємо "поетапний і циклічний розвиток компонентів мовленнєвого вміння, яке супроводжується їх якісною зміною, синтезом, розвитком здібності до переносу і, відповідно, подальшим функціонуванням на вищому рівні" (Санкова 1984: 102).

Іноземні мови належать до тих дисциплін, які поступово вивчаються протягом усього терміну навчання в школі. Саме тому наступність та узгодженість усіх аспектів відіграють вагомую роль для забезпечення високого рівня знань учнів та студентів. Якщо принцип наступності в шкільному курсі навчання ІМ реалізується при розподілі навчального матеріалу по класах, у структурі підручників, в організації навчального процесу, то між школою та вищим закладом освіти такий зв'язок ще не досягнутий.

Ця нереалізованість проявляється передусім у відсутності єдності та взаємоузгодженості програм. Аналіз та зіставлення програм середньої та вищої шкіл свідчить про невідповідність як вимог до знань, навичок та вмінь, так і до змісту навчального матеріалу з ІМ.

Так, ми встановили, що в програмі з англійської мови для загальноосвітніх навчальних закладів вказано про необхідність ознайомлення учнів з УС та засвоєння ними одного зі складників цього граматичного явища – умовних речень (Програма... 2001: 32). В свою чергу, в програмі з англійської мови для університетів/ інститутів першого року навчання взагалі не згадується про УС і лише передбачається опанування УС майбутніми філологами протягом II року навчання. На III році навчання значна увага має приділятися розвитку здібностей студентів щодо використання граматичних структур (умовний спосіб також) для досягнення різних комунікативних цілей (Проект... 2001).

Таке “переривання” процесу формування граматичної навички вживання УС в усному мовленні студентів-філологів, на нашу думку, є нерациональним та недоцільним. Адже згідно з педагогічним принципом наступності при переході від середньої до вищої освіти має скластися така система формування комунікативної компетенції, де кожний наступний етап навчання базується на досягненнях попереднього етапу.

Саме тому в процесі навчання вживання УС в усному мовленні студентів має бути врахований рівень володіння цим явищем випускниками шкіл, а також охоплювати не лише II–III курси (як це передбачено програмою), а й I рік навчання. Згідно з принципом наступності виникає необхідність у такій організації навчального матеріалу, при якій навчальний матеріал був би організованим у серію взаємопов’язаних циклів, причому наступні цикли включали б матеріал попередніх циклів, забезпечивши таким чином його повторення.

Отже, наступність навчального матеріалу є “системною, взаємопов’язаною та послідовною його організацією, що забезпечує включення потенційно й актуально засвоєних елементів попереднього матеріалу в наступний, що сприяє прогресивному розвитку мовних і мовленнєвих навичок та вмін” (Санкова 1984: 101).

Зі сказаного випливає, що при навчанні вживання УС в усному мовленні майбутніх філологів виникає необхідність у такій організації процесу навчання, при якій це граматичне явище, засвоєне в школі, повторюється протягом першого курсу навчання. В свою чергу, набуті на першому курсі мовленнєві навички та вміння повинні вдосконалюватися на подальших курсах.

Наступним принципом, реалізація якого, на наш погляд, є актуальною в процесі навчання у вищих закладах освіти, є принцип професійної спрямованості чи професіоналізації навчання.

На думку дослідників (В.О.Сластьоніна, Б.О.Грицюка, К.І.Саломатова та інших), головна роль у формуванні особистості вчителя належить професійно-педагогічній спрямованості, яка розглядається як відображення інтересу та психологічної готовності особистості до педагогічної діяльності. Саме професійно-педагогічна спрямованість, відмічає В.О.Сластьонін, утворює той каркас, навколо якого компонується та розвиваються основні якості особистості вчителя, його життєві установки та духовні цінності (Сластєнин 1976).

Професійно-педагогічна спрямованість, як відомо, розглядається в двох значеннях: як властивість особистості та як методичний принцип організації змісту і процесу навчання. Під професійною спрямованістю особистості розуміють інтерес до професії та схильність займатися нею. Професійно-педагогічна спрямованість як методичний принцип, за визначенням К.І.Саломатова, передбачає таку організацію процесу навчання, при якій викладач не лише повідомляє знання, формує предметні навички та вміння, а також і розкриває шляхи та способи їх надбання шляхом залучення студентів до вирішення окремих методичних завдань під час самого заняття (Саломатов 1984: 11–12).

Формування професійної компетенції відбувається, як правило, на заняттях із методики навчання ІМ та під час педагогічної практики. В зв’язку з тим, що питома вага на заняттях із методики навчання ІМ відводиться суто теоретичним питанням, а педагогічна практика не є достатньою для формування стійкої професійної бази, неможливо стверджувати про якісне формування професійної компетенції майбутніх учителів. Саме тому виникає потреба у формуванні ранньої професіоналізації під час практичних занять з ІМ, практичної граматики зокрема.

На користь ранньої професіоналізації свідчать такі чинники, виділені Т.Г.Курановою.

1. Студенти-першокурсники факультету іноземних мов, як правило, вступають до вищого закладу освіти у зв’язку з мотивами, не пов’язаними з самою навчальною діяльністю (любов до мови, традиції в сім’ї, любов до дітей). Саме професійна підготовка студентів молодших курсів підсилює їх внутрішню мотивацію до вивчення мови та отримання професії вчителя.

2. Рання професійна орієнтація важлива також у плані закономірностей психології особистості, згідно з якою задоволення, отримане від удосконалення в обраній професії, є стимулом для появи інтересу до неї.

3. Професійна підготовка допомагає студентам усвідомити процес оволодіння мовою не лише в практичних цілях, а й у цілях викладання мови у школі.

4. У студентів підвищується інтерес до вивчення методики викладання іноземних мов, оскільки на практиці вони впевнюються, що методичні знання необхідні їм для майбутньої педагогічної діяльності (Куранова 1985: 80).

Ми вважаємо за необхідне виділити ще такі чинники на користь ранньої професіоналізації.

1. Набуті студентами знання, навички та вміння не застосовуються під час педагогічної практики, а потім і під час роботи в школі, якщо практичні заняття з ІМ не спрямовані на процес використання цих знань, навичок та вмінь у подальшій педагогічній діяльності.

2. Професійно орієнтовані заняття дають можливість студентам відчувати складність і водночас відповідальність професії вчителя, що, в свою чергу, змінює ставлення студентів до викладача, до предмета, до підготовки до занять, а також має позитивний вплив на процес навчання в цілому.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що успіх реалізації принципу професіоналізації залежить від оволодіння навичками та вміннями самостійно працювати, оскільки саме в самостійній роботі найповніше виявляються мотивація студента, його цілеспрямованість та самоорганізованість, самостійність та самоконтроль (Зимня 1997: 327). Самостійна робота, за визначенням І.О.Зимньої, є “цілеспрямованою, внутрішньо вмотивованою, структурованою самим суб’єктом у сукупності дій, що виконуються, та коригуємою ним за процесом та результатом діяльність”. Самостійна робота характеризується власною пізнавальною потребою студента, самоконтролем, власним режимом роботи, вільним вибором місця та часу її виконання (Зимня 1997: 335–339). Самостійна робота з практичної граматики має широкі можливості з огляду як на формування професійних якостей майбутнього педагога, так і на формування граматичної компетенції, оскільки правильна її організація сприяє підвищенню рівня професійної підготовки студентів, а також розвитку та становленню такої якості, як самостійність. Однією з основних організаційних форм самостійної роботи в процесі формування професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції студентів-філологів є лабораторні заняття. Під час виконання лабораторних завдань, як зазначає Л.П.Кадченко, у студента формуються необхідні навички роботи з технічними засобами навчання, а головне – їх виконання сприяє розвитку таких якостей особистості, як терпіння, наполегливість у досягненні поставленої мети, працьовитість, здатність до самоаналізу та самооцінки (Кадченко 1986: 64). Крім того, лабораторні завдання дозволяють співвіднести роботу студентів відповідно до їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рівня мовної та мовленнєвої підготовки.

Отже, визнання домінуючої ролі принципу професіоналізації у процесі навчання ІМ, визначення основних чинників ранньої професіоналізації, а також визнання ефективності застосування організаційних форм самостійної роботи вимагає окреслення основних характеристик, притаманних професійно спрямованому заняттю з практичної граматики при формуванні у майбутніх філологів професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції. У цьому зв’язку вважаємо за необхідне вказати основну характеристику, притаманну професійно орієнтованому заняттю з практичної граматики. На такому занятті має бути експліцитне вираження “двосторонньої” сутності ІМ як об’єкта вивчення: “для себе” та “для інших” (Перфилова 1986: 8). Крім того, володіння нормою “для інших” передбачає наявність у майбутніх вчителів ІМ принципово інших умінь порівняно з тими, які забезпечують володіння нормою “для себе” (Максимова 1986: 14).

Беручи до уваги визначені Г.В.Перфіловою ознаки професійно спрямованого заняття з ІМ, а також з урахуванням того факту, що формування професійних навичок та вмінь має органічно включатися в природний хід навчального процесу, не порушуючи його цілісності, заняття з практичної граматики може вважатися професійно орієнтованим, якщо:

- 1) визначено й сформульовано конкретну мету, співвіднесену з володінням ІМ "для інших" (з урахуванням специфіки мовного та мовленнєвого матеріалу, що засвоюється);
- 2) професійні навички та вміння, формування яких передбачено метою, є складовою частиною цілісного комплексу, розрахованого на цикл занять з практичної граматики (конкретний етап, певний аспект мови тощо);
- 3) передбачено оптимальні шляхи та засоби досягнення поставленої мети;
- 4) відібрано змістовні елементи, на основі яких здійснюється формування професійних навичок та вмінь;
- 5) передбачено комплекс вправ, який відображає етапи становлення професійних навичок та вмінь;
- 6) використано найраціональніші прийоми навчання, які дозволяють створити в умовах практичного заняття з практичної граматики фрагменти майбутньої професійної діяльності (Перфілова 1986: 8–9).

Крім того, ми вважаємо за необхідне додати до вказаних ознак ще декілька, а саме:

- 1) професійні навички та вміння формуються під час практичного заняття, але не всупереч практичному оволодінню ІМ (Лapidус, Можина 1989: 43);
- 2) передбачено формування професійної спрямованості особистості студента, яка забезпечує ефективний розвиток індивідуальності студента, розвиток соціальної, духовної та моральної зрілості, а також готовності до майбутньої педагогічної діяльності;
- 3) передбачено організацію самостійної роботи студентів;

Отже, з'ясування основних рис професійно спрямованого заняття вимагає урахування їх при формуванні у майбутніх філологів професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції та при плануванні занять, оскільки успіх формування цієї компетенції залежить від ступеня професійної спрямованості заняття з практичної граматики.

Таким чином, визначення дидактичних принципів наступності та професіоналізації навчання, визнання необхідності їх реалізації у навчально-виховному процесі при формуванні у майбутніх філологів професійно орієнтованої англомовної граматичної компетенції дають можливість стверджувати, що реалізація принципів наступності та професіоналізації навчання є необхідною передумовою формування зазначеної компетенції.

ЛІТЕРАТУРА

Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.

Бабанский Ю.К. Педагогика. – 2-е изд. доп. и перераб. – М.: Просвещение, 1988. – 478 с.

Гейхман Л.К., Клейман И.С. Дидактические основы профессиональной направленности обучения в вузе // Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам в вузе: Межвуз. сб. науч. тр. – Пермь, 1982. – С. 3–10.

Годник С.М. Проблемы изучения преемственности высшей и средней школы // Советская педагогика. – 1980. – № 9. – С.52–56.

Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1981. – 208 с.

Грицук Б.А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей. – Львов: Свит, 1990. – 146 с.

Деликатный К.Г. Преемственность в системе "Школа – вуз". – К., 1986. – 47 с.

Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов на Дону: Феникс, 1997. – 480 с.

Кадченко Л.П. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Харьков, 1986. – 169 с.

Куранова Т.Г. О содержании профессиональной подготовки при работе над различными аспектами языка на младших курсах // Проблемы профессионально-педагогической направленности в преподавании иностранного языка как специальности: Межвуз. сб. науч. тр. – Горький, 1985. – С. 79–87.

Латидус Б.А., Можина Т.М. Проблема профессионально-педагогической направленности практических занятий по иностранному языку в педвузе // Иностранные языки в высшей школе. – М. – 1989. – Вып.21. – С. 39–49.

Максимова Г.А. Предпосылки формирования профессионально значимых умений студентов I–II курсов на практических занятиях по языку // Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка : Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1986. – Вып. 277. – С. 10–19.

Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.

Перфилова Г.В. Профессиональная направленность овладения иностранным языком на практических занятиях // Профессионально-методическая подготовка преподавателей иностранного языка : Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Горького. – М., 1986. – Вып. 277. – С. 5–10.

Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова. 2-12 класи // Англійська мова та культура. Тижневик для вчителів та всіх, хто вивчає мову. – 2001. – № 29–30 (78–79). – 39 с.

Проект програми з англійської мови для університетів/інститутів (п'ятирічний курс навчання) / Ніколаєва С.Ю., Соловей М.І., Ю.В. Головач та ін. / К.: Британська Рада, 2001. – 245 с.

Саломатов К.И. Методика профессионально направленного обучения иностранному языку как педагогической специальности. – Куйбышев: Куйбышевский гос. пед. ин-т им. В.В.Куйбышева, 1984. – 94 с.

Санкова Е.И. О теоретических основах преемственности при обучении иностранному языку // Вопросы преемственности в преподавании иностранных языков в средней и высшей школе: Сб. науч. тр. – Свердловск: Изд-во Уральского гос-го ун-та им. А.М. Горького, 1984. – С. 99–109.

Сластёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. для студ. пед. спец. вузов. – 6-е изд. – Минск: Універсітэцкае, 2000. – 560 с.

Философский словарь / Под ред. И.Г. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1980. – 445 с.

Шерстюк О.М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 65–72.