

УДК 372.881.111.1

**ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ  
В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:  
К ПРОБЛЕМЕ РЕАЛИЗАЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА**

**Маслова М. Е., Маслов Ю. В.**

*Стаття присвячена проблемі розробки методичної системи іншомовної підготовки в закладах вищої професійної освіти. Обґрунтовано необхідність використання комунікативного підходу та найважливіших принципів навчання й способів їх реалізації.*

*Ключові слова: іншомовна підготовка, вища професійна освіта, методична система навчання, комунікативний підхід.*

*Статья посвящена проблеме разработки методической системы иноязычной подготовки в учреждениях высшего профессионального образования. Обоснована необходимость использования коммуникативного подхода и важнейших принципов обучения и способов их реализации.*

*Ключевые слова: иноязычная подготовка, высшее профессиональное образование, методическая система обучения, коммуникативный подход.*

*The article is devoted to the problem of developing a methodological system of foreign language training at establishments of tertiary professional education. Rationale is provided for the application of the communicative approach and basic teaching principles and methods of their realization.*

*Key words: foreign language instruction, tertiary education, methodological system of instruction, communicative approach.*

---

Важность организации эффективного обучения иностранному языку в высшем профессиональном образовании не вызывает сомнений. Это касается не только вузов и факультетов, где идет подготовка будущих преподавателей иностранного языка, но и неязыковых вузов, где иностранный язык является, чаще всего, дисциплиной общепрофессионального цикла.

Между тем, по мнению большинства педагогов, занятых в этой сфере, организация иноязычной подготовки становится все более трудоемким делом. В условиях Беларуси это в равной степени характерно для ситуации, сложившейся в *неязыковых* вузах и на *языковых факультетах региональных* вузов. В данной статье авторы попытаются обосновать, с точки зрения новых социокультурных условий, необходимость системного подхода к организации иноязычной подготовки в высшем профессиональном образовании.

Системность иноязычной подготовки обусловлена, в первую очередь, степенью *методической организации* обучения. Особая важность именно методической организации обусловлена институциональными условиями, в частности, уровнем готовности аудитории.

Так, наблюдения последних лет за набором абитуриентов на факультет славянских и германских языков БарГУ и на различные факультеты Военной академии Республики Беларусь показали, что для большинства поступающих характерен низкий уровень иноязычных речевых умений. Таким образом, иноязычная подготовка – в том числе профессиональная – начинается на фоне несовершенного владения изучаемым языком. Опыт показывает, что данная ситуация ставит преподавателей в трудное положение. "Несовершенное" владение создает гораздо больше проблем, чем нулевое. У обучающихся низкая мотивация, они испытывают ощущение психологического дискомфорта, делают речевые ошибки, практически не поддающиеся коррекции ввиду их устоявшегося характера.

Нам известно не много научных работ на тему несовершенного владения языком. Так, Н. В. Барышников (1999) описывает характер несовершенного

владения иностранным языком с помощью таких характеристик, как скованность, отсутствие беглости речи, ограниченность набора речевых функций [3, с. 136–137]. По автору, наиболее точный маркер – скованность, поэтому уровень развития иноязычной коммуникативной компетенции прямо пропорционален степени непринужденности владения иностранным языком (причем последняя распространяется как на продуктивные, так и на рецептивные виды речевой деятельности). Между тем общая задача иноязычной подготовки – научить *общению* на изучаемом языке.

Сделать это возможно только в условиях резкого повышения качества *методического обеспечения* процесса подготовки, при учете всех его институциональных особенностей. Этот процесс необходимо вывести на значительно более высокий уровень – уровень *целостной системы* обучения.

Говоря о системе обучения, мы по определению имеем в виду ее *методический* аспект. Надо сказать, что и в исследовательских работах термины "система обучения" и "методическая система обучения" используются как синонимы. На это указывает, в частности, в своем "Методическом словнике" (1996) Р. Н. Миньяр-Белоручев [12, с. 99].

Мы разделяем взгляды авторитетного методиста на сущность методической системы обучения иностранному языку (МСОИЯ). Автор дает определение, которое можно принять за основу: МСОИЯ есть конкретная реализация теоретических положений того или иного метода обучения, опирающегося на определенную концепцию [12, с. 100].

Из приведенного определения следует, что МСОИЯ содержит ряд инвариантных компонентов, к которым относятся: *цели и принципы* обучения, *метод* обучения, *средства реализации* принципов, *приемы* обучения. Средства и приемы реализуются посредством актуализации содержания обучения, которое, в свою очередь, детерминирует выбор адекватных приемов и средств. Можно утверждать, что инвариантным компонентом МСОИЯ выступает сегодня уже не конкретный метод, а *подход* к обучению.

Эта мысль требует пояснения, потому что дискуссии по поводу отличий метода от подхода в методической литературе продолжают. Мы основываемся на том, что *подход* – это, безусловно, понятие более широкое, чем метод [16, с. 23–24]. Существуют самые различные классификации подходов к обучению иностранным языкам. Так, в работе М. А. Ариян (2009) указаны пять подходов: деятельностный, коммуникативный, личностно-ориентированный, компетентностный, социокультурный [1, с. 74]. Однако, на наш взгляд, авторская характеристика подходов не всегда выглядит логично, поскольку деятельностный подход, по автору, реализуется в *коммуникативном* методе, а формирование коммуникативной *компетенции* является целью *коммуникативного* подхода (тогда в чем суть компетентностного подхода?) и т. д.

Подходы рассматриваются в диахронии: бихевиористский, далее интуитивно-сознательный, затем познавательный (когнитивный) и интегральный. Эту классификацию приводит в своей работе А. Н. Шамов (2005), делая важное замечание о том, что многие элементы "устаревших" подходов (например, бихевиористского) реально функционируют в современной практике иноязычной подготовки [16, с. 26–31]. Сходные идеи находим у В. В. Ларичева (1996), который указывает, что отдельные процедуры бихевиористского подхода используются в современной практике иноязычной подготовки [8, с. 153]. К этим процедурам относятся вербальное воздействие на обучающихся, обратная связь, приемы невербальной коммуникации для поддержания активного внимания и др.

В практике иноязычной подготовки в Беларуси пользуются популярностью идеи так называемого *коммуникативно-когнитивного* подхода [2]. Когнитивный подход в чистом виде основан на теоретической базе когнитивной психологии и как таковой, безусловно, был вполне успешной попыткой освободить процесс обучения (в том числе обучение иностранным языкам) от оков бихевиоризма – что и произошло в 1960-е гг. Сегодня сторонники когнитивного подхода к обучению чаще всего рассуждают о важности *языковых знаний*. Не вступая в дискуссию по этому вопросу, можно, в целом, согласиться с мнением А. Н. Шамова о том, что идеи когнитивного подхода могут быть успешно реализованы

сегодня при овладении *лексическими* и *грамматическими* единицами изучаемого языка [16, с. 68]. Однако вряд ли когнитивный подход можно принять за основу для разработки инновационной МСОИЯ, тем более в условиях неязыкового вуза, когда ведущая цель – это *развитие* речевого мышления обучающихся.

В основе МСОИЯ находится иноязычная речевая деятельность, и обучающиеся включены в интеллектуальную ("когнитивную") деятельность. И. А. Зимняя (1999) говорит о речевой деятельности: она не существует без мысли, без умственных действий, поэтому не требуется никакого специального акцента на интеллектуальной, познавательной стороне процесса [6]. С такой точки зрения терминологическое сочетание *коммуникативно-когнитивный подход* содержит в себе лишь ненужное умножение сущностей.

Более того, критика недостатков коммуникативного подхода со стороны сторонников когнитивизма не всегда имеет под собой серьезные основания. Например, А. Н. Шамов пишет, что знания о языке хотя и "признаются" в коммуникативном подходе, но не являются ведущими при формировании навыков и развитии речевых умений [16, с. 60–61]. Но нельзя не понимать, что обучение в рамках коммуникативного происходит сознательно, и знания о языке формируются в *процессе* иноязычного общения, в результате реальной деятельности. Поэтому в формате коммуникативного подхода вовсе не игнорируется важность различного вида знаний.

Использование элементов и процедур коммуникативного и когнитивного подходов имеет смысл тогда, когда в центре внимания находится *личностный профиль* обучающегося. Можно вспомнить, каким образом Б. В. Беляев (1965) описывал два основных способа овладения иностранным языком – интуитивно-чувственный и рационально-логический. Эти способы можно легко описать как "коммуникативный" и "когнитивный".

Примерно так и поступает М. К. Кабардов (1996), указывающий в своем исследовании на объективное наличие двух типов овладения языком – *коммуникативно-речевого* и *когнитивно-лингвистического*. Вывод сделан на основе проведенного анализа индивидуально-устойчивых характеристик обучающихся, определяющих успешность овладения иностранным языком [7]. Поэтому можно говорить о том, что в сбалансированном подходе к обучению иностранным языкам, тем более обучению аудитории взрослых в условиях несовершенного владения, необходимо предусмотреть возможность реализации обоих способов овладения иностранным языком. Но при этом ведущая роль остается за коммуникативным подходом, т. к. цель обучения – это все-таки научить *общаться* на изучаемом иностранном языке.

Основа инновационной МСОИЯ в неязыковом вузе – это, в первую очередь, идеи *коммуникативного* подхода (или, шире говоря, идеи коммуникативного обучения иностранным языкам). Об этом говорит, например, Е. И. Пасов (2010): "Что касается обучения иноязычной речи, то одной из таких концепций [методического эксперимента] могла бы стать идея *коммуникативного подхода* [курсив наш – Авт.] к обучению, которая заключается в том, что процесс обучения как модель должен быть адекватен процессу коммуникации как оригиналу по основным параметрам" [13, с. 456].

Инновационная МСОИЯ имеет сложный характер ввиду наличия нескольких уровней и множества компонентов. Этим обусловлено наличие объективных трудностей разработки МСОИЯ. В частности, Н. Н. Романова (2009) связывает их с наличием целого ряда противоречий, причем на различных уровнях – методологическом, теоретическом, нормативном, содержательном, организационном и методическом.

Скажем, на методологическом уровне трудности разработки МСОИЯ усугубляются тем, что существует актуальная потребность более четкого управления процессом иноязычной подготовки, однако не разработана концептуальная база. Нормативный уровень противоречий отражается в том, что существует нормативная база – Образовательный стандарт, однако нет никаких предписаний по поводу того, каким образом следует реализовывать требования стандарта [15, с. 8–10]. Несмотря на это, необходимо искать новые пути разработки инновационной МСОИЯ, которые начинаются с четкого обозначения исходных положений, т. е. целей и принципов обучения.

Наш главный тезис заключается в том, что на современном этапе в условиях существенных парадигмальных изменений в системе образования в целом в практике иноязычной подготовки в неязыковом вузе *развивающую* цель обучения необходимо сделать приоритетной [10]. Мы попытались представить систему целеполагания (магистральные цели – ближайший результат – отдаленный результат иноязычной подготовки) на схеме 1 (см. ниже).

Развивающая цель состоит в *стимулировании речемыслительной креативности* всех субъектов образовательного процесса средствами изучаемой дисциплины. Реальным результатом обучения может стать более высокий уровень креативности иноязычного речевого мышления обучающихся, что в дальней перспективе может обеспечивать прирост эффективности профессиональной деятельности. Мы рассматриваем достижение высоких практических (учебных) результатов как главную составляющую *образовательной* цели. Она состоит в формировании иноязычной коммуникативной компетенции средствами дисциплины. Измеримым и диагностируемым результатом реализации цели выступает уровень сформированности иноязычной речевой способности.

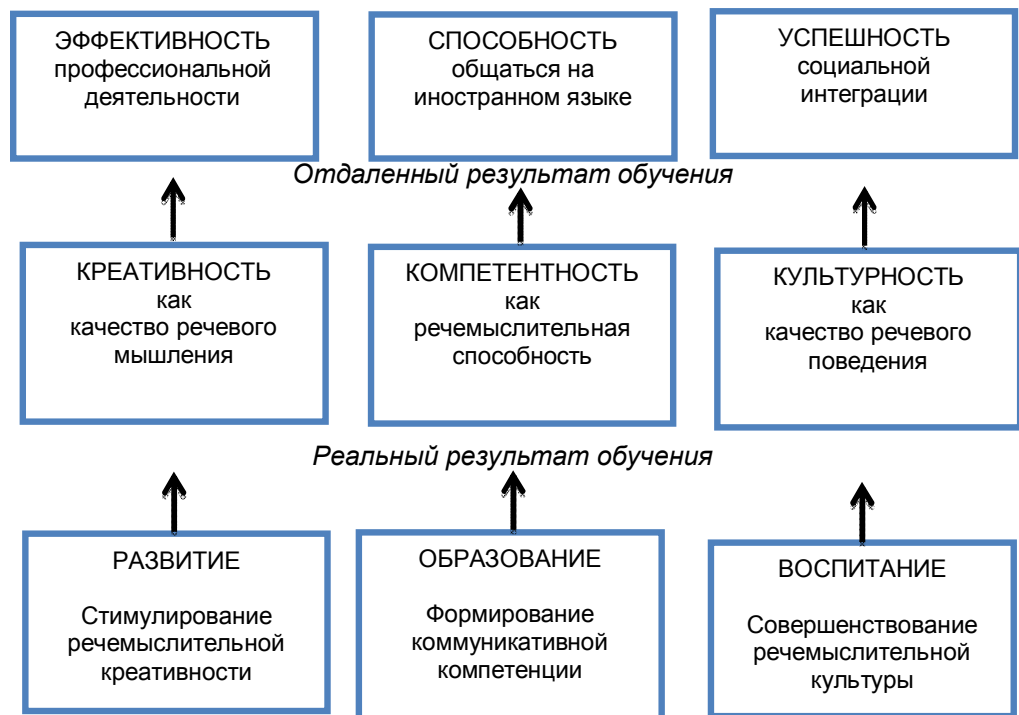


Схема 1. *Магистральные цели обучения ИЯ*

Воспитательная цель обучения состоит в стимулировании процесса культурного развития обучающихся, совершенствовании речемыслительной культуры. Особым качеством может становиться *интеллигентность*. Понятно, что культурность как качество речевого поведения может способствовать более успешной социальной интеграции специалиста.

Однако не все результаты обучения легко поддаются измерению. Е. И. Пассов (2010) справедливо замечает, что в методической науке сегодня существует лишь аппарат проверки результатов усвоения материала и степени сформированности речевых умений. Это результат реализации практической (образовательной) цели обучения. А вот методика проверки результатов обучения и учения, характеризующих сдвиги в воспитании и общем развитии, пока не разработана [13, с. 460]. Тем не менее, существует достаточное количество различных косвенных показателей, позволяющих судить о результативности обучения в рамках конкретной МСОИЯ.

Таким образом, цели обучения в инновационной МСОИЯ кодируются в трех "К": *креативности, компетентности, культурности*. При этом важно

помнить, что дисциплина "Иностранный язык" в неязыковом вузе не является единственным инструментом развития, образования и воспитания личности будущего специалиста. В лучшем случае, процесс иноязычной подготовки может в той или иной мере *способствовать* достижению глобальных целей высшего профессионального образования.

Еще один инвариантный компонент МСОИЯ – это принципы обучения. Любая система принципов должна носить иерархический характер. Очевидно, что общими для МСОИЯ выступают общедидактические принципы обучения: научности, сознательности, воспитывающего обучения, связи с жизнью, наглядности, систематичности, прочности усвоения, доступности и др. При этом большинство из них реализуется в иноязычной подготовке достаточно специфично, о чем писал еще М. В. Ляховицкий [9, с. 30–38].

Проведенный нами анализ научной литературы [1; 3; 9; 15; 16 и др.] показал, что описания авторских методических систем обучения основаны на самых разных принципах. Из всего многообразия методических принципов мы выделили девять общих. Они чаще всего фигурируют в качестве основных в различных авторских системах. По нашему мнению, эти принципы определяют структуру инновационной МСОИЯ и использование определенных средств, форм и приемов работы – вплоть до каждого конкретного занятия. В представленной ниже табл. 1 они организованы вертикально: каждый из столбцов (слева направо) соответствует одной из магистральных целей обучения – развивающей, образовательной (учебной, практической) и воспитательной.

Таблица 1

**Общие методические принципы**

Стимулирование речемыслительной креативности	<b>Направленность на реальное иноязычное общение</b>	Целесообразный отбор содержания обучения
Комплексная актуализация содержания обучения	<b>Ведущая роль упражнений в обучении</b>	Методическая аутентичность содержания обучения
Опора на коммуникативный опыт обучающихся на родном языке	<b>Соответствие требованиям международных стандартов</b>	Опора на опыт овладения профессиональной культурой

Сущность *методической системности* процесса иноязычной подготовки и состоит в том, что на всех уровнях МСОИЯ реализуются одни и те же методические принципы [12, с. 55]. Эти общие принципы реализуются через *частные принципы*, которые уже представляют собой стратегии реализации общих принципов. Например, стимулирование креативности происходит за счет *диалогизации* процесса обучения. Опишем эту стратегию.

Диалогизация процесса *обучения* в широком смысле – одна из базовых идей гуманистической образовательной парадигмы. Поэтому когда идет речь о смене парадигмы, происходящей на наших глазах, имеется в виду, прежде всего, именно этот аспект качественных изменений образовательного процесса. Как известно, парадигма – это совокупность определенных представлений о характере и содержании образовательного процесса, а также связанных с ним ценностных установках [14, с. 8].

"Парадигмальной революцией" в образовании часто именуют так называемый компетентный подход, в рамках которого "парадигма знаний" уступает место "парадигме компетентностей". Вопрос в том, является ли компетентный подход "парадигмальной революцией" в иноязычной подготовке? По-видимому, на этот вопрос можно ответить отрицательно. Ведь стержневая практическая составляющая в структуре компетенции – *умение*. В таком случае, смена парадигмы как будто бы заключается в том, что основное внимание в обучении уделяется развитию умений. Но нельзя не вспомнить, что для теории и практики обучения *иностранным языкам*, сложившейся в советский период,

подобный подход (в центре – умения) является практически аксиоматичным. Вся история развития методики шести последних десятилетий представляет собой процесс движения от обучения языку к *развитию умений* общения на изучаемом иностранном языке.

Поэтому компетентностный подход никак не может считаться неким "революционным преобразованием" в иноязычной подготовке. Тем более, что понятие "компетенция" ведет свое начало от бихевиоризма. На наш взгляд, действительная смена парадигмы произойдет тогда, когда ежедневная практика иноязычной подготовки на всех уровнях системы непрерывного образования будет носить диалогичный характер, т. е. станет отвечать задачам гуманистического, творческого образования.

Теория *диалога* разрабатывалась в разных областях научного знания (философия, психология, лингвистика, педагогика, риторика, психолингвистика, методика преподавания языков). Философское обоснование она получила в работах М. М. Бахтина, В. Библера, М. Бубера, А. И. Введенского, М. Хайдеггера, К. Ясперса и многих других. Не случайно, например, что именно В. С. Библер предложил в свое время метафору "диалог культур", ставшей очень популярной в среде специалистов сферы иноязычной подготовки. Ведь именно этот ученый писал о теоретическом мышлении как о *внутреннем диалоге*, акте мышления, который протекает одновременно с деятельностью, направленной на предмет и на человека [4, с. 209].

Точно так же многие психологи подчеркивают, что "диалог" сознаний, общение участников деятельности является важнейшим условием ее результативности. Диалог рассматривался как аспект педагогического общения в трудах известных ученых и педагогов В. К. Дьяченко, Е. Н. Ильина, В. А. Кан-Калика, А. А. Леонтьева, И. Я. Лернера, В. А. Сухомлинского. Однако данная проблема мало рассматривалась с теоретической точки зрения применительно к практике *иноязычной* подготовки. В этой сфере речь чаще всего идет об обучении диалогической речи и т. п.

Диалогизация есть *желаемая модель многостороннего взаимодействия* (прежде всего, *речевого* иноязычного общения) в триаде "преподаватель – обучающийся – учебный материал". Важные соображения по этому поводу высказаны в работе Ю. А. Масловой (2005) "Изучение форм и средств диалогизации учебного монолога в процессе методической подготовки учителя русского языка" [11]. Используя идеи автора, можно сказать, что диалог в иноязычном общении – это организованная особым образом речемыслительная деятельность преподавателя и обучающихся, в ходе осуществления которой постоянно и целенаправленно акцентируется заинтересованное отношение к позициям, суждениям, мнениям субъектов общения. Необходимо говорить о *диалогизации иноязычного общения* в широком контексте парадигмальных изменений в образовании. Именно этим обусловлено выдвигание диалогизации в качестве методического принципа, эффективная реализация которого обеспечивает сохранение направленности обучения на *реальное* иноязычное общение. Резервы диалогизации весьма обширны, поскольку она может и должна осуществляться практически на всех этапах обучения и на каждом конкретном занятии, и преподаватель может использовать разнообразные способы осуществления диалога.

Наиболее важные резервы диалогизации связаны с оптимизацией профессиональной речи обучающего и методической организацией учебного материала. Вузovsky преподаватель иностранного языка обязательно должен быть, в первую очередь, фасилитатором общения. Поэтому еще одна методическая стратегия – это *фасилитация иноязычного общения*.

О фасилитации в последние десятилетия написано много. В самом общем виде фасилитация представляет собой деятельность общения преподавателя и обучающихся, в ходе реализации которой педагог выступает в роли организатора, помощника, консультанта и т. п. В сущности, суть дела отнюдь не нова, относительной новизной обладает только термин, заимствованный из английского языка. В связи с этим вспомним два других выражения англоязычного педагогического дискурса.

Так называемое "традиционное" преподавание иностранного языка описывают с помощью метафорического выражения – *sage on the stage*. В одной из книг по педагогике, вышедшей не так давно в России, автор использует это выражение и переводит его следующим образом: "мудрец на подмостках". На наш взгляд, такой перевод буквален и не передает смысла метафоры. Речь идет не о "мудреце", а о человеке, который "вещает с кафедры", т. е. излагает докторальным тоном некие истины или попросту "пересказывает учебник". Во всяком случае, слово *stage* в английском выражении является рифмой к слову *sage* и обозначает не *сцену / подмостки*, а некое центральное положение в классе или в аудитории. При таком способе обучения преподаватель является основным источником информации, он карает нерадивых и милует усидчивых – одним словом, является центром образовательного пространства.

"Традиционный" способ преподавания в иноязычной подготовке сегодня нельзя признать эффективным. В ситуации информационного взрыва, в обстановке доступности любых информационных ресурсов на изучаемом иностранном языке ни один преподаватель уже не может играть роль "мудреца на подмостках". Англоязычная метафора, описывающая желаемый характер взаимодействия преподавателя и обучающихся, звучит по-другому.

Преподаватель завтрашнего дня – это *guide on the side*. Данная метафора построена по аналогии и тоже основана на легко запоминающейся рифме, но методический смысл ее совершенно иной. Преподаватель – это помощник, организатор деятельности (*guide*), который находится рядом (*on the side*) и всегда готов оказать квалифицированную педагогическую помощь и поддержку. Позволим себе игру слов: "традиционный" преподаватель иностранного языка – это "проповедник" (*sage*), тогда как инновационный – это просто "проводник" (*guide*). Но проводник опытный и умелый, т. е. фасилитатор.

В одной из недавних обстоятельных работ на тему фасилитации отмечается ее главное достоинство: фасилитация обладает потенциалом формирования творческой среды общения, что обеспечивает возможность креативных проявлений [5, с. 81–82]. Арсенал приемов фасилитаторской деятельности преподавателя велик. Преподавателю иностранного языка, осуществляющему фасилитаторскую деятельность, необходимо уметь пользоваться самыми разнообразными приемами этой деятельности.

По нашему мнению, фасилитация есть реализация основных функций речевых высказываний преподавателя в процессе иноязычного общения. Задача преподавателя, работающего в формате инновационной МСОИЯ, состоит в том, чтобы поддерживать высокий интеллектуальный уровень общения обучающихся между собой и с текстами посредством оптимально организуемого диалога.

Подводя итоги сказанному, подчеркнем, что разработка инновационных методических систем обучения иностранным языкам в учреждениях высшего профессионального образования – актуальная задача современного этапа развития высшего образования на постсоветском образовательном пространстве. Такие системы могут быть основаны преимущественно на положениях коммуникативного подхода к обучению и сориентированы на результаты "парадигмальной революции" в образовании, каковая состоит отнюдь не в повсеместном внедрении компетентного подхода, а в "медленном, но верном" движении к идеалам гуманистической педагогики.

### Литература

1. Ариян М. А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Ариян М. А. – Нижний Новгород, 2009. – 360 с.
2. Баранова Н. П. Концепция обучения иностранному языку в системе непрерывного образования РБ / Н. П. Баранова, П. М. Бабинская, Т. Е. Карпович и др. // *Замежная мовы у РБ*. – 2002. – № 3. – С. 21–28.
3. Барышников Н. В. Теоретические основы обучения чтению аутентичных текстов при несовершенном владении иностранным языком: Французский как второй иностранный, средняя школа : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Барышников Н. В. – Пятигорск, 1999. – 530 с.

4. Библер В. С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / В. С. Библер. – М., 1975. – 356 с.
5. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Димухаметов Р. С. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в средней школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: индивидуально-типологический подход : автореф. дисс. ... д-ра псих. наук : спец. 19.00.01; 19.00.07 / Кабардов М. К. – М., 2001. – 52 с.
8. Ларичев В. В. Взаимосвязь поведения, общения и развития в психологической структуре обучения иностранному языку : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Ларичев В. В. – Н. Новгород, 1996. – 215 с.
9. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / М. В. Ляховицкий. – М. : Высшая школа, 1981. – 159 с.
10. Маслов Ю. В. О новых целях иноязычной подготовки в неязыковом (военном) вузе / Ю. В. Маслов // Актуальні питання освіти і науки : зб. наукових статей. – Харків : ХОГОКЗ, 2013. – 386 с. – С. 150–156.
11. Маслова Ю. А. Изучение форм и средств диалогизации учебного монолога в процессе методической подготовки учителя русского языка : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Маслова Ю. А. – М., 2005. – 274 с.
12. Миньяр-Белоручев Р. К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р. К. Миньяр-Белоручев. – М. : Стелла, 1996. – 144 с.
13. Пассов Е. И. Методология методики: эмпирические методы исследования / Е. И. Пассов. – Елец : МУП "Типография" г. Ельца, 2010. Кн. 2. – 2010. – 647 с.
14. Прямикова Е. В. Компетентностный подход в современном образовательном пространстве: функциональное и структурное содержание : автореф. дисс. ... д-ра социолог. наук : спец. 22.00.04 / Прямикова Е. В. – Екатеринбург, 2012. – 43 с.
15. Романова Н. Н. Лингводидактическая система профессионально-коммуникативной подготовки специалистов в высшей технической школе : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Романова Н. Н. – М., 2009. – 467 с.
16. Шамов А. Н. Когнитивный подход к обучению лексике: моделирование и реализация : дисс. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 / Шамов А. Н. – Нижний Новгород, 2005. – 537 с.