



УДК 378.147

ПЕДПРАКТИКА СТУДЕНТІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (50-І – 80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Волотівська І.І., аспірант
кафедри педагогіки

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто етапи розвитку педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови з періоду становлення системи фахової підготовки вчителя іноземної мови до 80-х років ХХ століття. Акцентовано увагу на методичній підготовці до роботи в школі, знайомстві зі шкільними підручниками. Розкрито та проаналізовано основні ідеї та методичні рекомендації вітчизняних педагогів щодо організації та проведення виховної роботи в школі, висунуті в 50-х – 80-х роках минулого століття. Висвітлюється актуалізація диференційованого підходу до студентів під час педпрактики як засобу покращення фахової та професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: *фахова підготовка, педпрактика, учитель іноземної мови, шкільні підручники, урок.*

В статье рассмотрены этапы развития педагогической практики будущего учителя иностранного языка в 50-х–80-х годах ХХ столетия. Внимание акцентируется на методической подготовке к работе в школе и знакомстве со школьными учебниками. Раскрыты и проанализированы основные методические рекомендации отечественных педагогов по организации и проведению воспитательной работы в школе. Выделяется дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики как способ улучшения профессиональной подготовки учителя иностранного языка.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, педпрактика, учитель иностранного языка, школьные учебники, урок.*

Volotivs'ka I.I. PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN ESSENTIAL ELEMENT OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL PREPARATION (THE 50S – 80S OF THE XX CENTURY)

The article deals with stages of pedagogical practice development of future foreign languages teachers in the 1950s – 1980s. The period of formation of professional preparation system began in the 50s of the XX century. The attention is accented on the methodological preparation for school work as well as learning and analyzing school textbooks. Methodological recommendations of the famous soviet educationalists about the improvement of future foreign languages teachers' school practice are presented. Differentiated approach to students during their pedagogical practice was regarded as the main trend of improving their professional preparation.

Key words: *professional education, pedagogical practice, foreign language teacher, school textbooks, lesson.*

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття є етапом значної уваги до іноземної мови у зв'язку з розвитком європейської та світової взаємодії. Світові держави визнають необхідність володіння іноземними мовами і належного рівня їх викладання. З 2002 року в Україні запроваджено обов'язкове вивчення однієї іноземної мови з початкової школи, що вимагає забезпечення кваліфікованими та професійно підготовленими вчителями іноземної мови. Успішна реалізація цих вимог великою мірою залежить від рівня їх практичної майстерності, що досягається в ході педагогічної практики студентів під час навчання у вишах. В Україні є варті уваги історичні напрацювання, що можуть стати основою для глибшого розуміння сучасної проблематики педпрактики студентів факультетів іноземних мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Формування готовності майбутніх учи-

телів до професійної діяльності знайшло своє відображення в роботах Г.О. Нагорної, І.М. Богданової, О.В. Волошенка, Є.П. Голобородька, Л.П. Кадченка. Питання організації та проведення педагогічної практики майбутніх учителів в історико-педагогічному ракурсі частково розглядали І.П. Важинський, О.В. Глузман, Н.М. Дем'яненко, М.Б. Євтух, Л.В. Задорожна, О.М. Лук'янченко, В.І. Луговий, В.К. Майборода, О.Є. Мисечко, С.О. Нікітчина та інші. Проте дослідження цього питання свідчить про існуючу недостатність рівня відображення в педагогічній літературі історичного досвіду практичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов, який потребує подальшого вивчення.

Постановка завдання. У зв'язку із цим метою статті є аналіз етапів розвитку педагогічної практики майбутніх учителів іноземної мови з періоду становлення систе-



ми фахової підготовки вчителя іноземної мови до 80-х років ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У 1949 році Міністерство вищої освіти СРСР затвердило стандартну програму педагогічної практики в педагогічних вишах. Це призвело до певного покращення підготовки студентів-майбутніх учителів іноземної мови до шкільної практики. Інструктивні конференції, семінари, виставки «На допомогу практиканту», друковані інструкції з проведення практики, збільшення кількості пробних уроків – неповний перелік засобів підвищення якості педпрактики, що рекомендувалися в новій програмі.

Педпрактика була основним критерієм перевірки якості фахової підготовки, в процесі якої студенти часто усвідомлювали конкретні прогалини в отриманих теоретичних знаннях та мали змогу доопрацювати матеріал протягом останніх років навчання.

Проаналізуємо фахову педпрактику з іноземної мови у 50-х роках ХХ століття. На III курсі студенти мали шеститижневу безперервну практику зі спеціальності у III–VII класах, метою якої було закріплення отриманих знань, умінь та навичок. Протягом 4–5 днів студенти знайомилися із системою викладання іноземної мови в усіх класах, відвідуючи уроки вчителів, а також з піонерською, комсомольською та іншою позакласною роботою. Потім вони знайомилися зі своїм класом, відвідуючи заняття з усіх предметів, цим самим краще засвоюючи методику викладання спеціального предмету, після чого давали пробні уроки. На IV курсі практика проходила у VIII–X класах, де студенти мали більше самостійності.

Вивчення шкільних підручників у стінах вишу у 50-х роках ХХ ст. розподілялося за курсами, аспектами і видами роботи. Систематична робота над підручниками починалася з II курсу. Тексти зі шкільних підручників використовували на заняттях з аналітичного читання, лексикології, перекладу. Студенти переказували тексти, що знайомили з культурою народу, мова якого вивчалася. Викладачі граматики та фонетики включали в план роботи ті тексти та вправи, що були складними з точки зору граматики та фонетики. Деякі тексти використовували як диктанти, а найскладніші слова з підручника – в орфографічних вправах чи орфографічних диктантах. Таке опрацювання матеріалу шкільних підручників давало можливість всебічно охопити та невеликими порціями вивчити лексико-граматичний матеріал шкільного підручника, а поділ за курсами визначав об'єм матеріалу та підвищував відповідальність викладача і

студента. Семестрові екзамени з мови містили завдання з перевірки знання матеріалу шкільних підручників: зробити морфологічний розбір підкреслених слів; вибрати з тексту слова, до яких можна підібрати синоніми; визначити синтаксичну функцію інфінітива в реченнях із даного тексту; вибрати з тексту слова, що відповідають чотирьом типам складів і т. д. Перевірка володіння матеріалом шкільних підручників входила і в державний екзамен з мови у вигляді окремого питання білета. Це були позитивні зрушення в системі фахової підготовки вчителя іноземної мови.

Кінець 50-х років став періодом підйому науки та культури в СРСР. Існуючу систему навчання доповнили ширшою виробничою та педагогічною практикою, посилювали зв'язок інститутів зі школою, покращували методичну підготовку. Така перебудова мала на меті підвищити роль школи в освіті та вихованні молоді, підняти її загальноосвітній рівень та ділову кваліфікацію [7].

Час проходження педагогічної практики було збільшено на 3 тижні, і до неї залучалися досвідчені вчителі шкіл та спеціалісти профілюючих предметів вишів. Відтепер студенти мали можливість відчувати систему роботи учителя і вихователя, а не лише провести кілька уроків та окремих виховних заходів. Така єдність навчання й виховання вчила студента розуміти ті чи інші педагогічні явища, робити висновки щодо взаємодії різних методів навчання та виховання учнів. На думку І. Капелюшного, важливо було правильно підібрати керівника практики – кваліфікованого, досвідченого, зі знаннями школи [3].

Проте не все вдавалося. Одноманітними були методи та прийоми проведення уроків, студенти не надто активно проявляли творчість та відповідальність за якість проведених ними занять (неправильно організовували опитування домашнього завдання, закріплення нового матеріалу, не вміли виразно прочитати текст або недостатньо використовували наочності тощо.) Керівники практики часто невчасно обговорювали проведені уроки зі студентами та не надавали кваліфікованої методичної допомоги.

Необхідно вказати також на незначну увагу, що приділялася організації та проведенню виховної роботи в школі, оскільки керівники практики часто перекладали її на викладачів кафедри педагогіки, що не могли в повному обсязі проконтролювати виховну роботу студентів. Це призводило до невміння проводити збори, екскурсії, тематичні вечори тощо.

Спираючись на свій досвід, І. Капелюшний розробив кілька рекомендацій щодо



організації та підготовки успішної практики студентів V курсу. Він радив зміцнити склад методистів (залучати кваліфікованих та досвідчених викладачів та вчителів шкіл), покращити контроль за проведенням практики, обирати кращі школи для проходження практики студентами, вивчати та користуватися досвідом провідних учителів та піонервожатих. Акцентувалася необхідність студентам досконало вивчати матеріали шкільних підручників та планування занять, а викладачам – покращити викладання педагогічних та спеціальних дисциплін, більше уваги звертаючи на практичні завдання [3].

Для втілення в життя наведених вище рекомендацій був необхідний тісний зв'язок шкіл з інститутами (залучення викладачів до роботи в школі, участь кращих вчителів шкіл у роботі кафедр інститутів). Педагогічна практика посіла місце невід'ємного та вкрай важливого етапу фахової підготовки вчителя.

Так, викладачі Запорізького педінституту регулярно організовували науково-методичні семінари спільно з учителями шкіл, що сприяло обміну досвідом та покращувало розуміння завдань та змісту педпрактики студентів. У свою чергу, викладачі брали участь у роботі педрад школи з науково-методичних питань. Було зібрано багато матеріалу з досвіду роботи кращих вчителів, що мало позитивне значення для наукової роботи викладачів. Деякі викладачі фахових дисциплін інституту працювали в школі як учителі, проводячи показові уроки для студентів-практикантів III–IV курсів, що покращувало організацію та проведення педпрактики та забезпечувало зв'язок теорії з практикою. Щорічні зустрічі випускників із молодими вчителями, що навчалися в цьому інституті, значно допомагали в підготовці вчителів. Усе це було доказом того, що викладачі Запорізького педінституту докладали зусиль для покращення фахової підготовки педагогічних кадрів [6].

Період 60-х років XX століття позначився увагою до методичної підготовки студентів, що складалася з роботи в школі без відриву від навчання (пасивної практики), лекційного курсу методики, семінарських та практичних занять, педпрактики, спецсеминарів із методики та курсової роботи.

Пасивна практика проводилася на III курсі перед лекційним курсом і вчила студентів спостерігати за навчально-виховним процесом. Лекційний курс методики читався мовою, що вивчалася, але методичних посібників іноземною мовою фактично не було. Семінари давали теоретичні знання, де студенти обговорювали різні статті та

теми лекцій. Головною темою практичних занять був урок, коли студенти обговорювали конспекти окремих уроків на матеріалі шкільних підручників та готували свої розробки планів-конспектів чи фрагментів уроків. Педпрактика була складовою частиною професійної підготовки вчителя у VIII семестрі і мала на меті закріпити та перевірити знання студентів. Після педпрактики проводився спецсеминар із методики викладання іноземних мов, де студенти виступали з доповідями, аналізуючи, спостерігаючи та узагальнюючи досвід навчання іноземних мов. Курсові роботи писали на матеріалі, отриманому під час педпрактики. Усе вищезазначене свідчить про те, що відбувалися певні позитивні зрушення в методичній підготовці студентів факультетів іноземних мов.

У 70-х роках у практику роботи вищої школи поступово входило вивчення шкільних підручників студентами не лише в курсі лекцій з методики, а й безпосередньо в практичному курсі вивчення мови. Проте успіх методичної підготовки студентів залежав не лише від знання ними шкільних підручників, а й від цілого комплексу факторів: наскільки викладачі методики знали школу, наскільки вони володіли теорією та вміли застосувати її на практиці та зацікавити вчительською професією, вселити віру в кінцевий позитивний результат. Покращення методичної підготовки студентів крилося в педагогізації та професійно-педагогічній спрямованості їх підготовки [1].

Спостереження науковців за роботою студентів під час педпрактики в кінці 70-х років XX ст. вказували на суттєві досягнення в їх підготовці. Студенти вміло демонстрували отримані знання з фахових дисциплін, дотримувались норм проведення шкільних уроків тощо. Проте збільшення кількості проведених уроків не давала достатнього навчального ефекту. Практиканти вважали, що позитивних результатів можна було досягнути, виконавши всі заплановані вправи за підручником, зводячи свою функцію до контролюючої. Така ситуація вела лише до фіксування помилок та недоліків учнів та до їх небажання вивчати іноземну мову.

Успішна реалізація програми педпрактики передбачала «посередницьку» функцію студента-практиканта. По-перше, він повинен був уміти активізувати досвід учнів проблемними запитаннями, що спонукали б їх до мислення. Монологічний виклад матеріалу не міг привести до повного розуміння та запам'ятовування, а пошук асоціацій із раніше вивченим та відомим сприяв не лише засвоєнню нового матеріалу, а й бажанню проявити свій рівень знань. Сту-



дентам слід було задавати запитання, що спонукали б учнів активно працювати на уроці [5].

По-друге, навчальний ефект уроку підвищувало вміння оперувати опорами, тобто «підказками» для розвитку мовленнєвої діяльності учнів, що давалися в послідовності відповідно до логіки висловлювання. Опори повинні були точно співвідноситися з конкретним рівнем успішності класу. Крім того, вони допомагали «увійти» учням у предмет, бо інтервали між уроками були великі через малу кількість годин. Які ж були вимоги до створення опор? Важливо було, щоб опора була у вигляді натяку на відповідь, а не головою відповіддю, щоб спонукати до мислення; була виділена графічно; співвідносилася з умінням учнів узагальнювати; підбиралася відповідно до вікових особливостей учнів. Правильне використання опор полегшувало організацію матеріалу в єдине ціле, позитивно впливало на якість мовлення учнів та створювало умови для переключення уваги з форми на зміст.

По-третє, поетапне навчання вело від відомого до невідомого через певні стадії (етапи) розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності. При цьому важливо було, щоб учні відчували динаміку навчання, поступово йдучи до здійснення мовленнєвої перспективи. Їх мало супроводжувати переконання, що слова та граматичні форми вони знають лише тоді, коли можуть будувати на їх основі спочатку речення, потім зв'язні розповіді. Усі три вміння були нерозривно пов'язані між собою в навчальному процесі та значно підвищували ефективність уроків [5].

Учитель школи проводив для студентів відкриті уроки та позакласні заходи з іноземної мови, консультував під час підготовки до занять, брав участь в обговоренні та оцінюванні уроків, проведених студентами. Він також залучав практикантів до гурткової роботи, виготовлення наочних посібників та перевірки зошитів. Учитель брав участь у підсумковій конференції на факультеті іноземних мов та нараді адміністрації школи. Проте деякі вчителі не брали активної участі в долі студента-практиканта, обмежуючись поверхневою консультацією. Негативним було й те, що іноді керівником практики призначали недосвідченого та молодого викладача, при цьому вчитель мав забагато зобов'язань. А сільський учитель часто був єдиним керівником студента. У будь-якому випадку кваліфікована методична допомога вчителя забезпечувала бажаний рівень професійної підготовки майбутніх вчителів та не могла бути пасивною. Учитель по-

винен був показати студентові всі методи практичного навчання іноземної мови.

Однією з головних вимог до уроку була його навчаюча функція. Проте практиканти часто імітували деякі частини уроку, не враховуючи вимог шкільної програми та рекомендацій авторів підручника для вчителя. Інша помилка – коли студент увесь урок говорив іноземною мовою, а учні нічого не розуміли і не намагалися з'ясувати. Проте, це була провина не стільки студента, скільки вчителя, що не тренував учнів систематично та на розвинув зацікавленості в предметі. Готуючись до занять, студенту необхідно було врахувати рівень мовної підготовки учнів та відповідність матеріалу уроку цьому рівню, а також традиційні звертання вчителя до учнів та їх реакцію. Крім того, важливим моментом був зв'язок теми уроку з життям, коли учні могли говорити про те, що насправді відбувалося в їхньому житті, а не імітувати фальшиві ситуації. Великим недоліком було незнання студентом вимог шкільної програми з граматики, що обмежувало можливості спілкування під час уроку. Значною підмогою була книга для вчителя, що була складовою частиною навчальною комплексу для кожного класу, проте копіювати її було неприпустимо, оскільки життєва ситуація не завжди співпадала з написаним у методичному посібнику [4].

Студент чекав від учителя практичної демонстрації методичної теорії, що зобов'язувало вчителя самому постійно говорити іноземною мовою та привчати до неї своїх учнів ще до початку практики. Він мав бути носієм передових методичних ідей та практиком одночасно. При цьому вчителі мали можливість дізнатися і щось нове від практиканта та перевірити, чи не відстають самі від сучасних методик.

Успіх педпрактики студента залежав не лише від правильності проведення занять та знання іноземної мови, а й великої любові до свого предмету та бажання навчати мови. Творчий підхід та креативне мислення також слугували запорукою успіху.

Підсумкова нарада в школі часто перетворювалася на розхвалювання студента замість того, щоб заохочувати його вдосконалювати свої професійні якості та бути вимогливим до себе.

80-і роки внесли в організацію педагогічної практики більше уваги до індивідуалізації педагогічної практики студентів. Л. Бенедиктова, К. Саломатов, Б. Бенедиктов та інші методисти вказували на необхідність диференційованого індивідуального підходу до студентів-практикантів. Студенти з високим рівнем володіння мовою самостій-



но та правильно складали плани-конспекти, швидко адаптувалися до учнів та класу. При цьому методистам слід було строго оцінювати їх роботу, адже можливості в таких практикантів були великі. Деякі з них оформляли результати своєї роботи в доповідях, виступах на конференціях або дипломних роботах [2].

Студенти з недостатньою профорієнтацією але міцними знаннями мови (часто юнаки) не повною мірою цікавилися практикою в школі. Тому методистам необхідно було підібрати клас з досвідченим учителем іноземної мови та постійно стимулювати таких студентів до педагогічної роботи.

Проте були й такі, що мали прекрасні вчительські здібності з недостатнім знанням іноземної мови. Стосовно таких студентів методисти мали робити основний акцент на виправленні мовних помилок та більш ретельній підготовці планів-конспектів занять.

Найбільшою проблемою для методиста були студенти, не зорієнтовані професійно та з низьким рівнем володіння іноземною мовою. Хоча їх кількість була незначною, проте методистам доводилось повністю складати конспект із цими студентами та ретельно перевіряти їх знання. Рекомендувалося навіть робити аудіозапис уроку та вчити по ньому [2].

З вищесказаного можна зробити висновок про те, що диференційований підхід до студентів під час педпрактики покращував фахову та професійну підготовку вчителя іноземної мови та приносив свої позитивні результати.

Значні труднощі очікували студентів у практичному володінні мовою під час проведення пробних уроків. Їх мовлення часто було штучним та багатослівним. Автоматизовані навички вживання мовних зразків були відсутні. Тому методистам доводилося постійно працювати над формуванням у студентів умінь правильно будувати своє іншомовне мовлення на уроці. Задля цього вони аналізували основні команди для виконання тих чи інших вправ та вказували на можливі труднощі чи помилки при їх вираженні. Деякі методисти організували інструктивні заняття перед педпрактикою та забезпечували студентів типовими для школи мовними зразками.

Вартим уваги є той факт, що студент-практикант та його методист намагалися урізноманітнити навчальний процес для школярів. При цьому вчитель школи мав можливість вдосконалювати свою фахову компетенцію шляхом спільної підготовки до уроків і позакласних заходів та співставлення своїх форм і методів роботи з діяльністю студента-практиканта.

Фахова підготовка майбутнього вчителя іноземної мови вимагала змін у зв'язку з підвищенням вимог щодо практичної підготовки учнів шкіл, їх морального та ідейно-політичного виховання. Це призвело й до зміни структури та змісту шкільних підручників. Часто зміст нових підручників суперечив діючим в той час методам та прийомам навчання іноземної мови. Тому автори нових навчально-методичних комплексів створили книгу для вчителя з планами уроків та методичними рекомендаціями щодо використання ТЗН. Проте кожен учитель мав сам визначити мету уроку та передбачити кінцевий результат з урахуванням специфіки кожного класу: проаналізувати новий підручник, книгу для вчителя, виділити можливі труднощі для учнів і способи їх ліквідації та скласти свій план-конспект уроку.

Під час педпрактики кожен студент подавав залікові уроки, на яких практично демонстрував методи та прийоми вирішення методичних задач. Він повинен був не лише відтворити вивчений у виші матеріал, а й знайти шляхи покращення засвоєння учнями мовного матеріалу та використовувати при цьому ефективні засоби навчання. Залікові уроки ставали більш творчими та самостійними, вони відображали рівень дослідницьких, організаторських та комунікативних умінь студента-практиканта.

Вищезазначене свідчить про впевнені кроки до підвищення теоретико-практичної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови. Зміцненню цієї підготовки сприяли тогочасні нові напрацювання вчених. Так, Н.В. Язикова розробила систему навчальних методичних задач, що активізувала діяльність студентів під час підготовки та проведення занять [8]. Автор виділила 7 типів задач (1-5-й типи передбачали репродукцію вивченої інформації; 6-7-й типи вчили застосовувати отримані знання для самостійного визначення методів і прийомів навчання) [8; с. 27]. Навчальні методичні задачі давали можливість студентам використовувати знання з теорії предмету як на семінарських і практичних заняттях, так і під час педпрактики, що значно покращувало її результати. Таким чином, студенти отримали змогу актуалізувати теоретичні знання в практичній діяльності, більше часу приділяли практичній продуктивній діяльності, а не переказу лекцій.

Багато методистів продовжували вважати за необхідне включати у вузівський курс методики матеріали шкільних підручників. Адже знайомство з ними не означало вміння користуватися ними на практиці.

Значну допомогу науковці вбачали у відвідуванні студентами уроків досвідче-



них методистів з I курсу навчання у вузі, оскільки фактично студенти педагогічних вузів не мали змоги проводити уроки до IV курсу, бо пасивна шкільна практика носила формальний характер. Студент отримував можливість спробувати себе в ролі вчителя лише на практичних заняттях з методики: теоретичні знання вони могли підкріплювати «відкритими уроками», де один студент виступав у ролі вчителя, а інші студенти групи – в ролі учнів. Це давало можливість не лише вчитися застосовувати теоретичні знання на практиці, а й створювати позитивну психологічну атмосферу.

Раннє залучення студента до спеціалізації могло привести, на думку вчених-методистів, до багатьох позитивних навичок: послідовно та логічно висловлювати думки, розрізняти способи введення та закріплення мовного матеріалу, визначати рівень сформованості умінь та навичок учнів, оцінювати та мотивувати оцінку, передбачати можливі помилки учнів, визначати мовні труднощі текстів підручників, практично користуватися різними видами ТЗН, розподіляти наочність на дошці тощо.

Висновки. Отже, педпрактика студентів завжди була невід'ємною частиною фахової та професійної підготовки, основою якої був урок. Правильна підготовка, тісна співпраця студента, методиста та школи сприймалися як основні чинники успіху. Тож можемо зробити висновок, що набу-

тий вітчизняною вищою школою історичний досвід організації та проведення педпрактики майбутнього вчителя іноземної мови потребує подальшого вивчення та аналізу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бим И.Л. Некоторые устойчивые тенденции в перестройке обучения иностранным языкам в средней школе на основе работы по новым учебным комплексам / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 3. – С. 27–33.
2. Димитриевская Е.И. Дифференцированный подход к студентам во время педагогической практики / Е.И. Димитриевская // Иностранные языки в школе. – 1982. – № 1. – С. 57–59.
3. Капелюшний І.В. Поліпшувати практичну підготовку майбутніх учителів / І.В. Капелюшний // Радянська школа. – 1958. – № 6. – С. 64–68.
4. Островский Б.С. Учитель и студенческая педпрактика в школе / Б.С. Островский // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 92–95.
5. Рабинович Ф.М. Как усилить обучающий эффект студенческого урока / Ф.М. Рабинович // Иностранные языки в школе. – 1977. – № 5. – С. 86–92.
6. Семашко В.Ф. Зв'язок кафедри педагогіки з школою / В.Ф. Семашко // Радянська школа. – 1958. – № 6. – С. 68–71.
7. Тезисы ЦК КПСС и Совета Министров СССР. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране // Советская педагогика. – 1958. – № 12. – С. 4–27.
8. Языкова Н.В. Сборник задач и заданий по методике преподавания иностранных языков / Н.В. Языкова. – Л., 1977.