

## ПЕДАГОГІКА

УДК:81-13

### АСПЕКТИ ПРАКТИЧНОГО ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІВ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

**А.Л. Горбаченко, А.С. Малій**

*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

У статті подано стислий огляд та аналіз різноманітних методів навчання іноземним мовам. Також у статті обґрунтовується теза про залежність ефективності будь-якої методики викладання від індивідуально-психологічних особливостей студентів.

**Ключові слова:** методика навчання; мовні дії; мовна поведінка; мовленнєві навички; комунікативні методи; формування комунікативної компетенції; індивідуально-психологічні особливості; здібності.

Історія викладання іноземних мов налічує століття. Особливо бурхливо ця область освіти почала розвиватися з кінця XIX ст., коли в силу відомих соціальних та історичних процесів, виникла потреба у великій кількості людей, що вільно володіють однією або декількома іноземними мовами. Саме в цей період (кінець XIX – початок XX ст.) сформувалася самостійна галузь педагогічної науки – методика навчання іноземним мовам.

У наукових працях з історії методики викладання іноземних мов виділені такі основні групи методів:

- перекладні (граматико-перекладний та лексико-перекладний);
- прямий і натуральний методи та їхні різновиди;
- свідомо-порівняльний і свідомо-практичний методи;
- діяльно-особистісно-комунікативні;
- змішані методи.

До кінця XIX ст. в якості об'єкта вивчення класичних (мертвих), а потім сучасних (живих) іноземних мов виступала сама мовна система. У 1808 році німецький мовознавець В. фон Гумбольдт [7] визначив, що повідомлення знань про загальну структуру мови є головною метою викладання будь-якої мови. Система мови в цілому вивчалася засобами перекладного методу.

Метою перекладного методу було навчання читанню. Переклад, як основний спосіб пояснення та засвоєння нового матеріалу, відповідав меті вивчення лексики та граматики іноземної мови.

Таким чином, до 1920-х років XX ст., в практиці викладання іноземних мов мовна система розглядалася як глобальний об'єкт навчання. Низка економічних, політичних і соціальних перетворень, які відбулися на початку XX ст. визначили зміну акценту з мовної системи як основного об'єкта вивчення на мовленнєву діяльність та мовну поведінку. Постійно зростаюча потреба в ефективному навчанні іноземним мовам на рівні, придатному для комунікації, гостро поставила проблему адекватних методів викладання.

Саме тоді на зміну граматики-перекладному методу прийшов так званий «прямий» метод, або «метод гувернантки». Основи цього методу до сьогодні залишаються базою, на якій ґрунтується навчання у більшості західних шкіл.

Уже наприкінці XIX – початку XX ст. представники натурального методу М. Берліц [24] та Ф. Гуен [27], – а також і представники прямого методу навчання – прямізму (Г. Пальмер [28], Г. Суїт [32], [33]) ставлять зовсім іншу практичну мету – навчити учнів говорити іноземною мовою. В якості основного методу навчання виступає тепер не переклад, а наслідування усному мовленнєвому зразку, його імітація та заучування. Найбільш чітко мовна практика, мовні дії на іноземній мові (як основному об'єкті навчання) проявилися в концепції лінгвіста, основоположника структуралізму в мовознавстві Л. Блумфільда: «Між знаннями про мову і володінням нею немає ніякого зв'язку ... Володіння мовою – це не питання знання ... Володіння мовою – це питання практики ... У мові навички – все, а знання – ніщо» [3].

Бурхливий розвиток науки, зокрема психології, у 1920-х роках XX століття, сприяв суттєвим змінам у розробці методів викладання іноземних мов. Звертаючи більше уваги на понятійний та змістовний бік явищ, психологія постулює, що розуміння загального принципу виконання дії та вибір правильного мотивування є суттєво важливішими факторами в процесі вироблення навички, ніж частота повторення. Відповідно, в методиці навчання іноземним мовам акцент зміщується на чинники, що визначають навчання; з'являються методи, засновані на активній роботі мислення, на розвитку змістової здогадки. І хоча в центрі уваги зарубіжної психології навчання іноземним мовам продовжує залишатися формування мовних дій, вимога їхнього осмислення знаходить все більше прихильників (“English Teaching Forum”, 1974) [26].

Два згаданих об'єкта навчання іноземним мовам – мовна система та мовні дії на іноземній мові – дозволили американському психологу Дж. Керролу виділити дві основні теорії навчання іноземним мовам – одну з них можна назвати аудіолінгвальною теорією навичок (audiolingual habit theory), а іншу – когнітивною теорією свідомого оволодіння кодом (cognitive code-learning theory) [25]. Принциповими положеннями аудіолінгвальної теорії навичок є:

- оскільки мова є первинною, а письмо вторинним, набуття навичок повинно відбуватися перш за все шляхом навчання реакціям розрізнення в аудіюванні та мовленнєвим реакціям;

- навички мають бути автоматизовані настільки, щоб вони здійснювалися без участі свідомості;

- автоматизація навичок відбувається головним чином за допомогою тренування, шляхом повтору.

Згідно теорії свідомого оволодіння кодом, засвоєння мови є процесом надбання свідомого контролю над фонологічними, граматичними і лексичними моделями іншої мови шляхом свідомого вивчення й аналізу цих моделей. Дана теорія визначає більш важливим розуміння учнями структур іноземної мови,

ніж уміння оперувати цими структурами, оскільки вважається, що, якщо учень (студент) в достатній мірі знайомий зі структурами мови, операційні вміння виробляються автоматично під час використання мови у певних ситуаціях.

Аналізуючи сформовану в сучасній практиці навчання іноземним мовам ситуацію, Дж. Керрол [25] закликає до «глибокого переусвідомлення наявних теорій навчання у світлі сучасних досягнень психологічної та психолінгвістичної теорії».

В цілому ряді робіт П. Пімслера [30], У. Ріверса [31] та інших дослідників мови уже впродовж багатьох років ставиться питання про переорієнтацію навчання з мовної поведінки людини на саму особистість учня (студента), на необхідність врахування його здібностей, інтересів, а також мотивів навчання.

Роботи по психології та лінгвістичне вчення російського (радянського) мовознавця Л.В. Щерби лягли в основу свідомо-порівняльного та свідомо-практичного методів навчання іноземним мовам [23]. В якості об'єкта навчання, як в одному так і в іншому напрямку, виступають мовленнєві навички.

Як зазначав психолог Б.В. Беляєв, «найголовнішим та основним психологічним принципом цього навчання слід вважати ... принцип навчання мисленню іноземною мовою. Учні треба навчати не просто іноземній мові, а мисленню нею» [2].

Таким чином, були створені теоретичні передумови для чергової зміни пріоритетів у навчанні іноземним мовам: з мови як системи і мови як процесу користування системою на мовленнєву діяльність на іноземній мові.

Мовленнєва діяльність на іноземній мові як об'єкт навчання визначила виникнення та розвиток ряду методів, що відносяться до групи діяльно-особистісно-комунікативних (у практиці часто об'єднуються під назвою комунікативних).

У центрі уваги комунікативних методик знаходиться формування комунікативної компетенції, приділяється велика увага обліку особистісних особливостей учнів, комунікативної вмотивованості навчального процесу. Технологія комунікативного методу навчання – навчання на основі спілкування – реалізується в таких сучасних методичних розробках як ігровий, груповий, проблемний, проектний, модульний методи навчання, навчання за Дальтон-планом та інші, а також у цілому напрямку, відомому як інтенсивне навчання іноземним мовам.

Методичне питання у навчанні іноземним мовам є актуальним уже багато років. Кожен з відомих сьогодні основних методів навчання іноземних мов у свій час вважався новаторським, а коли час його минав, зараховувався до застарілих, або до числа тих, що не виправдали себе. Однак, по справедливому зауваженню мовознавця-педагога А.В. Конишевої, не слід забувати, що «від кожного з цих методів тягнуться в сьогоднішній день ниточки відкриттів і помилок, успіхів та невдач» [15]. Усі існуючі сучасні методи навчання іноземним мовам можна умовно поділити на дві великі групи, що розрізняються по вихідним посиланням та засновані на досвіді навчання

іноземним мовам або через інтуїтивне засвоєння в процесі комунікації («комунікативні» методи), або через свідоме засвоєння правил мови, її лексичного та граматичного ладу («традиційні» методи).

У сучасному світі проблема ефективного навчання іноземним мовам є актуальною як ніколи. Можна без перебільшення сказати, що практично кожна людина відчуває необхідність у знанні, як мінімум, однієї іноземної мови. При цьому положення яке склалося із навчанням іноземним мовам мало кого задовольняє як в нашій країні, так і за її межами. Серед мовознавців сформувалася думка, згідно якої завдання вивчити іноземну мову в умовах відсутності мовного середовища відноситься до числа надскладних. Тому безперервно триває пошук нових, ефективних шляхів розв'язання цієї проблеми.

Як відомо, універсальних методів не існує. У кожному методі є щось цінне, чим треба скористатися, але навряд чи в історії можна знайти випадки, коли нові методи цілком могли б вирішити існуючу проблему. Всі методи відрізняються за характером пізнавальної діяльності учня (студента) та його організаційної діяльності. Навіть сам автор методу не може не помітити, що різниця між окремими учнями велика, а іноді є принциповою для ефективності методу. Будь-яка людина відрізняється від іншої своїми природними можливостями (віком, здібностями) та особливостями пізнавальної і мовленнєвої діяльності, особистісними характеристиками, контекстом діяльності, інтересами, соціальним статусом. Також варто зауважити, що, будь-який метод зазнає змін в залежності від особистих якостей викладача, від його сильних і слабких сторін, переваг та недоліків. Усе це повинно бути враховано для ефективної взаємодії в процесі навчання.

При цьому слід мати на увазі, що жоден метод не дає прямого навчального результату, оскільки спочатку застосування методу стимулює певну навчальну діяльність учнів, та лише потім, як результат цієї діяльності, виникають відповідні знання та способи діяльності.

Рішення проблеми багато хто бачить у тому, щоб запозичувати кращі, кимось відібрані зразки та використовувати їх як готові «методичні шпаргалки». Однак, варіанти чужого досвіду повинні служити лише матеріалом для власного творчого аналізу викладача. Визначення методики викладання вимагає знання можливостей та обмежень усіх існуючих методів навчання іноземним мовам, розуміння, які завдання та при яких умовах успішно вирішуються за допомогою тих чи інших методів, а для вирішення яких завдань вони малоефективні або взагалі не підходять. Це передбачає знання психологічних аспектів, що лежать в основі засвоєння мовних засобів, операцій та дій з ними, які забезпечують мовне спілкування. Викладачеві необхідно розуміти, що відповідь на питання «Як навчати?» закономірно впливає з того, кого він навчає, чому та навіщо. У зв'язку з цим він повинен знати вікові та індивідуальні особливості своїх учнів, їхній рівень розвитку та інтереси, цілі та плани на майбутнє, а також можливості розвитку їхніх здібностей до оволодіння іноземною мовою.

При цьому не можна забувати, що процес навчання – це завжди творчий процес, як з боку викладача, так і з боку учня (студента), індивідуальний і неповторний у кожному конкретному випадку. Ось чому в сучасній педагогіці на перший план висувається розвиток творчих здібностей студентів, їхньої здатності до активної пізнавальної діяльності.

Усе вищезазначене зміщує акцент із пошуку універсального ефективного методу навчання на дослідження індивідуально-психологічних особливостей студентів, їхніх індивідуальних стилів навчальної діяльності у процесі засвоєння іноземної мови, а також на розробку систем методичних прийомів, адекватних індивідуальним стилям навчання. Багатьма авторами зазначалися певні індивідуально-психологічні відмінності у здібностях учнів (студентів) до засвоєння іноземних мов (Б.В. Беляєв [2], І.А. Зимня [8], М.К. Кабардов [11, с. 107]). Висувалися ідеї врахування цих відмінностей при навчанні іноземним мовам за посередництвом партикуляризації (поділу) навчальних груп при інтенсивному навчанні (М.Г. Каспарова) [12, с. 9] або рекомендації певного типу навчання – інтенсивного або традиційного – для учнів, що володіють різними індивідуальними стилями навчальної діяльності (М.К. Кабардов) [11, с. 119].

Однак, жоден з існуючих методів навчання іноземних мов не враховує реальних індивідуально-психологічних відмінностей учнів, що обумовлює низьку ефективність засвоєння іноземних мов великою кількістю студентів.

Як бачимо, склалася ситуація, коли численні наукові факти про індивідуальні відмінності людей і методи навчання іноземним мовам співіснують ніби паралельно. При цьому кожен з існуючих методичних підходів – «комунікативний» або «традиційний» – ефективний при одних індивідуальних стилях навчальної діяльності є неефективним або малоефективним при інших. Більш того, розвиваючи одні здібності та не приділяючи уваги розвитку іншим, кожен метод сприяє формуванню лише обмеженого кола вмінь та навичок і не забезпечує повноцінного оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, читання, письма) на іноземній мові.

Таким чином, виникає необхідність дослідження індивідуально-психологічних особливостей учнів (студентів) у контексті їхньої успішності при оволодінні тими або іншими видами іншомовної мовленнєвої діяльності та розробки на його основі методичних прийомів навчання іноземним мовам, з метою надолужити «недоліки» і максимально ефективно використовувати «переваги» індивідуальних конфігурацій здібностей до засвоєння іноземних мов.

За особистісно-діяльнісним підходом, увага до особистості учня (студента) виявляється в індивідуальному підході до нього. Реалізація індивідуального підходу полягає у виборі індивідуальної стратегії роботи зі студентом, а вона, в свою чергу, передбачає правильне визначення індивідуальної стратегії навчальної діяльності студента, а також особистісних якостей, що сприяють або перешкоджають успішному оволодінню іноземною

мовою. Як відомо, індивідуальний стиль діяльності учня визначається комплексом здібностей, що розвиваються на основі природних властивостей нервової системи, а також комплексом особистісних характеристик і особливостей емоційно-вольової сфери, яка в певній мірі також залежить від властивостей нервової системи.

На думку видатного радянського психофізіолога Б.М. Теплова, «робота по виділенню природних властивостей нервової системи виправдовується тим, що вона відкриває дорогу до пояснення походження деяких індивідуальних особливостей і до знаходження шляхів індивідуального підходу до людини» [21]. За Б.М. Тепловим, типологічні властивості нервової системи входять до складу природних основ розвитку здібностей, до складу так званих «нахилів» [21].

На даний момент вважається доведеним, що індивідуальні стратегії навчальної діяльності обумовлені природними особливостями (переважанням першої чи другої сигнальної системи, специфікою міжпівкулевої взаємодії, а також деякими якостями нервової системи – рухливістю або інертністю нервових процесів, тощо), психологічними факторами, які можна представити як протиставлення: свідомість – неусвідомленість, довільність – мимовільність, синтетичність – аналітичність, переважання зорової або слухової модальності в прийомі і збереженні інформації. Важливу роль при цьому відіграє метод навчання, який покликаний актуалізувати здібності та допомогти у вирішенні проблем учнів (студентів) на шляху засвоєння іноземних мов.

Багато хто погоджується, що здійснення індивідуального підходу до окремих студентів або груп учнів раціонально починати з тестування для складання психологічних портретів та розробки програми психологічно-методичної допомоги або профілактики труднощів. У педагогічних цілях судження про рівні розвитку іншомовних-мовних здібностей повинне бути програмою їхнього розвитку.

В літературі описано декілька типів, до яких зводиться все індивідуальне різноманіття учнів (студентів) по стратегії засвоєння іноземних мов.

**Комунікативний тип.** Носії цього типу характеризуються високою комунікативною активністю, емоційністю, переважанням інтересу до усних видів мовленнєвої діяльності, переважним розвитком слухової модальності сприйняття і пам'яті над зоровою, рівновагою довільного і мимовільного запам'ятовування, практичним оволодінням мови, зневагою до теоретичних знань, швидким розвитком почуття мови, низьким самоконтролем і почуттям відповідальності, схильністю до лідерства в групі, тощо.

**Лінгвістичний тип** характеризується інтровертованою спрямованістю; інтересом до мовної системи і рецептивних видів мовленнєвої діяльності; переважанням довільності і свідомості в навчально-мовленнєвій діяльності; кращим розвитком зорового каналу сприйняття і пам'яті в порівнянні зі слуховим, повільним темпом аудіювання, аналітичним стилем пізнавальної

діяльності, ретельністю, високим рівнем самоконтролю, низькою схильністю до лідерства, тощо.

**Комунікативно-лінгвістичний тип:** загальна інтровертована спрямованість особистості, але висока комунікативна активність у навчальній ситуації, інтерес до мовної системи та всіх видів мовленнєвої діяльності, аналітико-синтетичний стиль пізнавальної діяльності, середній рівень розвитку слухової модальності, але слухове мимовільне запам'ятовування знаходиться на високому рівні, зорова довільна пам'ять низька, мимовільна – середня, високий самоконтроль, схильність до лідерства, середньовисока – до співпраці, середній рівень відкритості та колективізму при високій організованості та відповідальності, тощо.

Чи існують особливі здібності до вивчення іноземних мов? Здібності в психології пов'язуються з успішністю діяльності. Так, згідно з визначенням психологічного словника, «здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які є суб'єктивними умовами успішного здійснення певного роду діяльності» [17, с. 191]. Міра здібностей визначається кількістю часу і праці, що витрачається на оволодіння навчальним матеріалом.

Видатний російський педагог Г.А. Китайгородська, яка є автором оригінальної концепції інтенсивного навчання іноземним мовам, представляє іншомовну здібність як принципову можливість оволодіння мовою, властиву будь-якій нормальній людині, зазначаючи при цьому, що люди різняться в реалізації цієї можливості: «Ми виходимо з уявлення, що людей, нездатних опанувати іншомовною промовою, не існує, окрім випадків клінічної патології. Якщо людина говорить рідною мовою, то немає підстав вважати, що вона не зможе опанувати промовою на іноземній мові. Інше питання – які для цього їй знадобляться терміни і зусилля. Вони неоднакові і залежать від індивідуальних особливостей учнів, проявляються у стилі роботи з мовним матеріалом, в особливостях спілкування з партнерами, у можливостях пам'яті та уваги, властивостях нервової системи» [13].

Аналіз робіт сучасних дослідників (І.А. Зимня [9], [10], П. Пімслер [29], Р.Т. Фульга [21]) засвідчив, що одним із чинників успішності засвоєння іноземної мови є індивідуально-психологічні особистісні якості тих, кого навчають, які актуалізують і розвивають потенційні здібності суб'єктів навчання (комунікативні, емоційні та вольові), та сприяють вияву професійно-мовленнєвої індивідуальності студентів.

Питання щодо зв'язку комунікативних якостей особистості з іншомовними здібностями досить активно досліджується російськими вченими (А.А. Алхазішвілі [1], М.К. Кабардов [11, с. 123], Г.В. Рогова [19]). Вони виділяють два основних психологічних типи володіння іноземною мовою, з яких один може бути названий інтуїтивно-чуттєвим, а інший – раціонально-логічним. Два типи оволодіння іноземною мовою і, зокрема іншомовним мовленням – комунікативний і некомунікативний, відрізняються переважно ступенем активності та швидкості виконання завдань у ситуації напруженої

роботи, динамікою співвідношення орієнтувальних, виконавських, контрольних дій, згорнутістю / розгорнутістю мовленнєвої діяльності.

Функціонування емоційного фактора в мовленні досліджували психологи (Л.С. Виготський [5], Н.В. Вітт [4], В.І. Галунов [6, с. 58], С.Л. Рубінштейн [20]) та педагоги (Г.А. Китайгородська [13], Г.К. Лозанов [16, с. 15]). Вченими доведено, що засвоєння іноземної мови на емоційному тлі сприяє більш якісному закріпленню й нагромадженню мовних і мовленнєвих засобів, більш активному здійсненню процесу автоматизації мовленнєвих навичок. Тільки емоційно забарвлене спілкування викликає особистісне ставлення з боку тих, хто навчається, стимулює інтерес і бажання опанувати іноземну мову.

Сучасні дослідники (А.Г. Ковальов, В.Н. М'ясищев [14], С.Л. Рубінштейн [20], Б.М. Теплов [21]) вважають також вольові якості особистості одним з основних факторів, що забезпечують успішність виконання різних видів діяльності та проявом індивідуально-професійних якостей викладачів іноземних мов.

Вольові якості суттєво визначають успішність навчальної діяльності яка є проявом індивідуальності учня (студента). Компенсація вольовими зусиллями недостатньо розвинених пізнавальних психічних процесів здійснюється через виявлення у діяльності таких вольових якостей, як розвинена саморегуляція, вольовий контроль, наполегливість.

Детально структура іншомовної спроможності досліджена в роботах М.Г. Каспарової [12, с. 7], Н.С. Назаренко [17]. Показано, що механічна пам'ять не є провідним компонентом в структурі іншомовних здібностей і може бути компенсована іншими компонентами, наприклад, логічною пам'яттю. Психічними процесами, що зумовлюють іншомовні здібності, є: **вербальна пам'ять, вербальне мислення, слухове сприйняття**.

Виявлено, що вербальне мислення сильно розрізняється у здібних і нездібних учнів по:

- **гнучкості** (широті асоціацій, рухливості словникового фонду, легкості переходу від однієї теми до іншої тощо);
- **глибини** (розуміння вербальної і невербальної інформації, закладеної в текстах, прислів'ях, картинках тощо);
- **продуктивності** (проявляється в обсязі повноцінної мовної продукції);
- **логічності** міркувань, тощо.

Слухове сприйняття значно різниться у здібних та малоздібних учнів (студентів). Слід також зазначити, що учні (студенти) із середніми здібностями часто мають низький рівень слухового сприйняття, що перешкоджає успішному оволодінню ними іноземними мовами.

Вербальне мислення, логічна пам'ять і слухове сприйняття є провідними й не можуть бути компенсовані іншими компонентами в структурі здібностей до вивчення іноземних мов. Тому саме їх важливо розвивати на всіх етапах навчання.

До структури здібностей окрім психічних процесів включають особистісні якості людини – емоційні (вразливість, емоційність,



експресивність) і комунікативні (вміння вступити в розмову та переконати співрозмовника).

Рівень розвитку здібностей до вивчення іноземних мов також багато в чому залежить від природно-обумовлених особливостей нервової системи і мозку (нахилів). По-перше, вони, зумовлюють різні шляхи і способи формування здібностей. По-друге, впливають на рівень досягнень людини в будь-якій галузі та на швидкість розвитку здібностей.

Нахили також визначають різні шляхи й методи здійснення навчальної діяльності. Завдяки цьому, учні (студенти) з різними нахилами можуть мати однаково розвинені здібності до іноземних мов, якщо стиль навчальної діяльності відповідає їхнім індивідуальним особливостям.

Загалом здібності, як психічні якості особистості – досить консервативні утворення, розвиваються повільно, вимагають терпіння, зусиль і узгоджених дій як з боку викладача, так і з боку учня (студента). Також одним із найважливіших чинників процесу успішного навчання студентів іноземної мови є свідоме ставлення педагога до вибору методики викладання, що часто вимагає вироблення окремої персональної стратегії для тієї чи іншої навчальної аудиторії. Це передбачає обізнаність викладача з існуючими методами викладання, володіння ними та творче мислення задля їхнього використання або ж результативного комбінування певних елементів різних методів.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Алхазишвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи / А.А. Алхазишвили. – Тбилиси: Ганатлеба, 1971. – 160 с.
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 228 с.
3. Блумфилд Л. Язык / Л. Блумфилд. – М.: Прогресс, 1968. – 608 с.
4. Витт Н.В. Психологические вопросы индивидуализации обучения иностранным языкам в средних специальных учебных заведениях / Н.В. Витт. – М.: Высшая школа, 1975. – 96 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. – 1136 с., ил. – (Библиотека всемирной психологии).
6. Галунов В.И., Гарбарук В.И. Акустическая теория речеобразования и система фонетических признаков / В.И. Галунов, В.И. Гарбарук //100 лет экспериментальной фонетике в России. Материалы международной конференции. СПб. 2001, С. 58-60.
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М.: Прогресс, 1985. – 448 с. – (Языковеды мира).
8. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М., 1997. – 480 с.
9. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
10. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 114 с.
11. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности / М.К. Кабардов // Способности и склонности / Под ред. Э.А. Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – С. 103-128.

12. Каспарова М.Г. Иноязычные способности как психологическая предпосылка формирования билингвизма / М.Г. Каспарова // Психология билингвизма: Сб. науч. тр. – Вып. 260. – М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1986. – С. 5-12.
13. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Русский язык. – М., 1992. – 280 с.
14. Ковалев А.Г., Мясищев В.Н. Психологические особенности человека / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960, т. 1 – 264 с., т. 2 – 303 с.
15. Конышева А.В. Английский язык. Современные методы обучения / А.В. Конышева. – Минск: ТетраСистемс, 2007. – 352 с.
16. Лозанов Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. Вып. 1. – М., 1973. – С. 9-17.
17. Назаренко Н.С. Роль навчально-мовленнєвих ситуацій у процесі формування комунікативної компетенції / Н.С. Назаренко // Мова, освіта, культура: Наукові парадигми і сучасний світ: наук. вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія «Філологія. Педагогіка. Психологія». – К.: КНЛУ, 2006. – Вип. 13. – С. 188-193.
18. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник: Навч. посіб. / Ю.О. Приходько, В.І. Юрченко. – К.: Каравела, 2012. – 328 с.
19. Рогова Г.В., Верещагина И.Н. Методика обучения английскому языку на начальном этапе в средней школе: Пособие для учителя / Г.В. Рогова, И.Н. Верещагина. – М.: Просвещение, 1988. – 232 с.
20. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1973.
21. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1961. – 378 с.
22. Фульга Р. Т. Активизация речевой деятельности и успешность обучения: Сб. науч. тр. / Р.Т. Фульга. – М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. – Вып. 142. – 152 с.
23. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
24. Berlitz M.D. Méthode Berlitz / M.D. Berlitz . – New York: Berlitz Co., 1889. – 82 p.
25. Caroll J.B. The Contributions of Psychological Theory & Education Research to the Teaching of Foreign Languages // Modern Language Journal / J.B. Caroll. – 1969. – № 49. – P.278.
26. English teaching forum. – Washington, D.C.: Information Center Service, United States Information Agency. – Vol. 12. – № 4 (Oct./Dec. 1974). – 31 p.
27. Goitin F. L'art d'enseigner et d'etudier les langues / F. Goitin. – Paris, 1880. – 96 p.
28. Palmer H.E. The Scientific Study and Teaching of Languages / H.E. Palmer. – Oxford: University Press, 1966. – 236 p.
29. Pimsleur P. How to learn a foreign language / P. Pimsleur. – Boston, Mass.: Heinle & Heinle Publishers, 1980.
30. Pimsleur P. Underachievement in Foreign Language Learning / P. Pimsleur. – Oxford: University Press, 1963. – 364 p.
31. Rivers W. Social organization / W. Rivers. – London – New York: 3 ed. , 1932.
32. Sweet H. A handbook of phonetics / H. Sweet. – Oxford: Clarendon Press, 1877. – 267p.
33. Sweet H. Practical Study of Language & Language Learning / H. Sweet. – Oxford: University Press, 1971.