

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ЗА ПРОЕКТНОЮ МЕТОДИКОЮ

Стрілець В.В.

Полтавський національний технічний університет імені Ю.Кондратюка

На рубежі тисячоліть в Україні створюється нова система вищої освіти, орієнтована на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці. Перед викладачами англійської мови для професійного спілкування (АМПС) стоїть завдання забезпечити підготовку спеціалістів на рівні B2 (за шкалою Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти), як це передбачено новою Програмою з АМПС (2005), тобто “сформувати у студентів загальні та професійно орієнтовані комунікативні мовленнєві компетенції (лінгвістичну, соціолінгвістичну і прагматичну) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі” (Програма... 2005:6). Крім того, сучасне суспільство потребує спеціалістів, здатних творчо працювати, швидко адаптуватися до нових умов, знаходити шляхи виходу із проблемних ситуацій, орієнтуватися в інформаційному просторі. Отже, виникла гостра необхідність у застосуванні нових педагогічних технологій, які б дозволили підвищити ефективність навчання для досягнення даної мети. Під педагогічною технологією ми, слідом за С.Сисоевою, розуміємо створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль усіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети (Сисоева 2000:353). Такою технологією, на думку багатьох дослідників проблем навчання АМПС (серед яких О.Б.Тарнопольський, В.В.Тітова), є проектна методика. У плані навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому технічному закладі освіти (ВТЗО) проектна методика розглядається як особлива форма організації комунікативно-пізнавальної діяльності, що створює умови для такої спільної творчої навчальної діяльності студентів, котра моделює науково-дослідницьку фахову діяльність і вимагає від студентів самостійного планування, виконання та оформлення професійно спрямованого фахового проекту засобами усного або письмового іншомовного мовленнєвого спілкування. Це спілкування відбувається в інтелектуально-емоційному контексті професійно орієнтованої діяльності студентів, що

забезпечує активне вмотивоване опанування різних видів мовленнєвої діяльності – говоріння, читання, аудіювання та письма (Тітова 2001:49).

Як і всяка педагогічна технологія проектна методика повинна відповідати основним методологічним вимогам і, зокрема, концептуальності – опорі на певну концепцію чи концепції, що містять філософські, психологічні, дидактичні і соціально-педагогічні обґрунтування доцільності застосування даної технології у певному типі навчального закладу для досягнення конкретної мети. Аналіз науково-методичної літератури показав, що автори, які досліджували особливості навчання за проектною методикою, по-різному підходили до визначення її психологічних і педагогічних передумов. Так, О.Б.Тарнопольський і С.П.Кожушко (2004) зазначають, що психологічними засадами проектної методики є конструктивістський підхід, В.В.Тітова (2001) наголошує на проблемному навчанні (роботи цих авторів стосуються вищої школи), Н.Г.Чанілова (1997) розглядає дану методику з позицій розвиваючого навчання, Є.С.Полат (2002) підкреслює важливість теоретичних положень навчання у співробітництві, Е.Г.Арванітопуло (2002) обґрунтовує комплекс принципів, серед яких є психологічні (орієнтація на “зону найближчого розвитку”, особистісно-діяльнісне навчання) і дидактичні (проблемність навчання і індивідуалізація навчання). Таку різноманітність точок зору, які відображають погляди на проектну методику з різних позицій, можна пояснити її специфікою, зокрема багатогранністю і інтегративним характером, а також наявністю у психологічній і педагогічній науках як традиційних, так і сучасних концепцій, що могли б обґрунтувати доцільність упровадження проектної роботи у навчальний процес. Ми вважаємо, що ця проблема потребує більш комплексного розгляду в контексті навчання АМПС. **Метою** статті є здійснення комплексного аналізу існуючих підходів до визначення психолого-педагогічних засад застосування проектної методики і формулювання принципових дидактичних положень навчання АМПС за даною методикою.

Особистісно-діяльнісний підхід ми розглядаємо як загальний контекст, який об’єднує всі названі вище концепції. Його основи були закладені Л.С.Виготським, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубінштейном, а пізніше розвинені І.О.Зимньою. Згідно з даним підходом особистість виступає як суб’єкт діяльності, вона формується в діяльності і в спілкуванні з іншими людьми і сама визначає характер протікання цих процесів (Зимня 1991:63). Особистісний компонент означає, що всі методичні рішення викладача повинні прийматися з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей тих, хто навчається: потреб, мотивів, здібностей, активності, інтелекту, а також їхніх національних, статево-вікових, статусних особливостей. Завдання, які повинні бути не тільки зрозумілими, а й прийнятими студентами, мають стимулювати особистісну, інтелектуальну, мовленнєву активність, підтримувати і спрямовувати їхню

мовленнєву діяльність без зайвого фіксування уваги на помилках. Хочемо звернути увагу на характерні риси юнацького віку, які викладач повинен враховувати, плануючи зміст і форми проектної роботи. Згідно з дослідженнями А.В.Ткаченка (Ткаченко 1995:16 – 17) це – підвищення ролі і ускладнення спілкування в системі людських взаємостосунків, зростання значення і обсягу навчально-професійної діяльності, професіоналізація інтересів, поява почуття дорослості, яке веде до росту незалежності, підвищення самостійності, нових форм самоствердження; зміна характеру багатьох психічних функцій: зростання здатності концентрації уваги, підвищення вольової регуляції, збільшення обсягу пам'яті, яскраве вираження систематизованості і критичності мислення; переорієнтація мотиваційної сфери з зовнішньої детермінації до самодетермінації.

Діяльнісний компонент підходу, що розглядається, визначає студента як суб'єкта навчальної діяльності, процес оволодіння іноземною мовою як навчальну діяльність, а об'єкт вивчення як мовленнєву діяльність. За І.О.Зимньою (1991) до основних характеристик діяльності, джерелом якої є потреба, належать

- предметність (те, на що спрямована діяльність);
- вмотивованість (як внутрішня так і зовнішня);
- цілеспрямованість (передбачення в мисленні результату діяльності і шляху його реалізації за допомогою певних засобів);
- усвідомлення, яке стосується як суб'єкта діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і змісту процесу діяльності.

Більшість дослідників (Fried-Booth 1990; Тітова 2001; Тарнопольский, Кожушко 2004) вважають проектну роботу потенційно мотивуючою. При цьому відмічається підвищення позитивної процесуальної мотивації, оскільки навчання через практичну діяльність, спрямоване на отримання конкретних практичних результатів (матеріальних продуктів), звичайно більш вмотивоване і в більшій мірі сприяє активізації студентів, ніж навчання абстрактне, не пов'язане з конкретною предметною діяльністю.

Особистісно-діяльнісний підхід пропонує перегляд таких факторів як процес навчання, об'єкт навчання, схема спілкування між студентом і викладачем. Так, відбувається переорієнтація процесу навчання на постановку і вирішення самими студентами конкретних навчальних завдань (дослідницьких, пізнавально-комунікативних). У контексті навчання за проектною методикою на основі запропонованої викладачем проблемної ситуації студенти самі визначають значущі для них проблем для їх подальшого самостійного розв'язання. Об'єктом навчання виступає мовленнєва діяльність, яка зумовлюється комунікативно-пізнавальною потребою студента висловити свою думку і прийняти мовленнєве повідомлення іноземною

мовою. У викладача, який працює за проектною методикою, практично не виникає педагогічної і психологічної проблеми формування у студентів потреби в спілкуванні іноземною мовою, оскільки створюється природна ситуація (це стосується в першу чергу телекомунікаційних проектів), що спонукає студентів до застосування іноземної мови і пізнання засобами цієї мови особистісно-значущої дійсності, яка представляє культурну цінність. Схема взаємодії студента і викладача набуває вигляду суб'єкт-суб'єктного рівнопартнерського навчального співробітництва. Так, на різних етапах проектної роботи викладач виконує роль джерела інформації, консультанта, помічника, спостерігача, прихильника, радника, а його основними знаряддями є порада, прохання, схвалення, доброзичливе зауваження.

Н.Г.Чанілова (1997) характеризує проектну методику як тип **розвиваючого навчання**. Проаналізуємо особливості даного підходу в контексті навчання у вищій школі. У розвитку людини виділяють три взаємообумовлені лінії: лінію психічних пізнавальних процесів або інтелектуальну, а також особистісну та діяльнісну лінії. Вони стабілізуються, отримують найбільше вираження і сформованість саме в студентському віці, що не означає припинення їх удосконалення. І саме навчання відіграє в цьому процесі ключову роль. Згідно з Л.С.Виготським (1982) навчання стимулює розвиток та водночас ґрунтується на його актуальному рівні. Виведені автором положення про рівень актуального розвитку і рівень, що визначає зону найближчого розвитку, стали основою для формулювання принципу “випереджаючого навчання”. В умовах навчання за проектною методикою цей принцип реалізується так: студентам пропонуються комунікативні проблемні завдання, які дещо перевищують їхні можливості. Працюючи над проектом, вони самі вибирають способи діяльності, визначають своє незнання, виправляють свої помилки, тобто будують власний шлях вирішення проблеми, здобуваючи в такий спосіб нові знання, удосконалюючи навички і вміння і в результаті – досягаючи якісно нового рівня розвитку. При цьому спостерігаються прогресивні зміни в усіх трьох аспектах: інтелектуальному, особистісному та діяльнісному. Основним критерієм розвитку інтелекту є вміння самостійно, творчо вирішувати завдання різних типів. Проектна робота сприяє вдосконаленню особливостей мислення, що забезпечують креативність особистості: широкий діапазон, високий ступінь гнучкості і адаптивності, широка уява, асоціативність, високий ступінь категоризації, неординарність. Розвиток студента як особистості співвідноситься передусім з ускладненням мотиваційної сфери, рефлексивності, самооцінки. Психологічна структура діяльності студента вдосконалюється в плані цілеспрямованості, встановлення відношення між мотивами і цілями, ускладнення операціональної сторони діяльності.

Подальший розвиток особистісно-діяльнісного підходу і розвиваючого навчання знайшов своє вираження у **конструктивістському підході**, який вивчався M.Williams, R.L.Burden (1997), S.Ioannou-Georgiou (2002). M.Williams і R.L.Burden, які називають даний підхід соціально-конструктивістським, підкреслюють, що тим, хто навчається, належить центральна роль, вони „створюють (конструюють) свої знання і розуміння”, а саме навчання “відбувається через соціальну взаємодію в межах соціального оточення” (Williams, Burden 1997:30). Завдання викладача – допомогти своїм учням стати ефективними і автономними у навчанні і житті, сприяти розвитку особистості кожного, що передбачає формування позитивного „Я-образу”, умінь учитися, свого стилю життя і роботи, почуття самосвідомості, створення кооперативної атмосфери для вирішення навчальних проблем.

Важливими в рамках нашого дослідження ми вважаємо принципи даного підходу, сформульовані S.Ioannou-Georgiou (2002:21). За дослідником навчання повинно:

- бути активним процесом;
- відбуватися в автентичних, цікавих і значущих контекстах;
- відбуватися в цілісній діяльності, такій як виконання проектів, а не в ізольованих вправах для формування окремих навичок;
- залежати від контексту (наприклад, завдання повинні бути сконцентровані на темі або ситуації, які є цікавими для студентів);
- мати чіткий зв'язок із життєвим досвідом студентів поза навчальним закладом;
- базуватися на співробітництві, взаємодії;
- включати в себе обговорення знань з метою оволодіння ними.

Проектна методика не може не враховувати здобутки **проблемного навчання**. Адже обов'язковою умовою, рушійною силою навчально-проектної діяльності в галузі іноземної мови є постановка проблемно-пошукових, дослідницьких завдань, які для студентів ВТЗО є ще й “життєвими практичними”, з якими вони “зіткнуться у майбутньому професійному середовищі” (Програма... 2005:19). Основи проблемного навчання були закладені О.М. Матюшкіним і М.І.Махмутовим, які розглядають його як обов'язкову і невід'ємну частину правильно організованого навчального процесу з будь-якої дисципліни. У методиці навчання іноземних мов проблемність є одним із принципів комунікативного підходу. Ю.І. Пассов (1989) вимагає перетворити в проблемне практично все навчальне спілкування іноземною мовою, оскільки вважає, що тільки ситуації спілкування, в яких є проблема, можуть розглядатися як справжні мовленнєві ситуації. Якщо ж проблема або конфлікт відсутні, то можна говорити лише про “соціальні контакти”. Проблемне навчання є особливо актуальним для навчання іноземної мови для професійного спілкування, адже, як стверджують О.Б.

Тарнопольський і С.П.Кожушко, “будь-яка професійна комунікація проблемна за самою своєю суттю” (Тарнопольський, Кожушко 2004:88).

За визначенням М.І.Махмутова (1975) проблемне навчання – це тип розвиваючого навчання, в якому поєднуються систематична пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням цілеспрямованості і принципу проблемності; процес взаємодії викладання і учіння орієнтований на формування їх пізнавальної самостійності, стійких мотивів учіння і розумових (включаючи і творчі) здібностей.

Розглянемо, як функціонують системи викладання і учіння в умовах проблемного навчання як специфічного типу педагогічного спілкування у ВТЗО. Беручи за основу визначення В.В.Сафонові (Сафонова 2001:8), проблемне викладання можна охарактеризувати як діяльність викладача зі створення і використання іншомовних завдань, спрямованих на активізацію розумової і мовленнєво-розумової діяльності студентів у процесі оволодіння професійно орієнтованими мовленнєвими навичками і комунікативно-мовленнєвими вміннями, а також соціокультурними знаннями і вміннями. Такі завдання носять інтегрований характер, включаючи професійно значущі проблеми. Вони формулюються, як правило, у вигляді проблемних ситуацій. Аналіз досліджень, проведених М.І.Махмутовим (1975), Л.А.Аврамчук (1998), О.Г.Квасовою (1999), В.В.Сафоновою (2001), дав нам змогу сформулювати низку дидактичних вимог до проблемної ситуації, яка повинна:

- враховувати академічні й професійні потреби студентів, їхні інтереси, можливості, набутий досвід;
- базуватися на раніше засвоєних знаннях і в той же час бути новою і спрямовувати пізнавальну діяльність на пошук і дослідження;
- передбачати таке теоретичне чи практичне завдання, під час розв’язання якого студенти можуть відкривати для себе нові знання або способи дій;
- потенційно включати в себе властивості динамічності, коли вирішення основної проблеми відбувається на фоні вирішення ланцюга взаємопов’язаних проблем, які виникають одна з одної і показують причинно-наслідкові відношення між явищами і процесами, що вивчаються;
- посилювати увагу до професійно важливого матеріалу, сприяти формуванню творчого підходу до майбутньої професійної діяльності;
- подаватися таким чином, ніби викликана самим ходом вивчення матеріалу, а не штучно нав’язуватися студентам.

Проблемне учіння – це іншомовна діяльність студентів з оволодіння мовленнєвими навичками, комунікативно-мовленнєвими вміннями, соціокультурними знаннями і вміннями в

комплексі з навичками і вміннями творчої індивідуальної і колективної діяльності шляхом систематичного вирішення професійно орієнтованих пізнавально-пошукових мовленнєвих завдань. Згідно з Р.П.Мільруд і І.Р.Максимовою (Мільруд, Максимова 2000:19) ці завдання можуть ґрунтуватися:

- на послідовності дій (sequencing);
- на причинно-наслідковому міркуванні (cause-and-consequence reasoning);
- на критичному мисленні (critical thinking);
- на передбаченні (hypothesis);
- на здогадці (guessing);
- на класифікації (classification);
- на знаходженні подібного і відмінного (comparison and contrast);
- на ранжуванні по порядку (rating);
- на відкритті (discovery);
- на інтерперетації (interpretation);
- на умозаключенні (inferencing);
- на судженні (judgement);
- на виключенні (odd-one-out).

Навчання у співробітництві (cooperative learning) застосовувалося в педагогіці досить давно. Ця ідея була важливим елементом прагматичного підходу до освіти в філософії Дж.Дьюї (20-ті роки ХХ століття). Сам метод почав висвітлюватися в пресі в кінці 1970-х – на початку 1980-х років. Його основна ідеологія була детально розроблена трьома групами американських педагогів: Дж.Аронсона (1978), Р.Джонсона і Д.Джонсона (1987), Р.Славіна (1990), а також групою Шломо Шаран із Ізраїлю (1988), що привело до виникнення 4-х варіантів даного методу: „Пилка” (Jigsaw), „Навчаємося разом” (Learning Together), навчання в команді (Student Team Learning), дослідницька робота в групах.

Сама ідея навчання у співробітництві надзвичайно гуманна за своєю суттю і, відповідно, – педагогічна. Щоб її зрозуміти, автори методу пропонують звернутися до нашого розуміння слова „помилка”. Вони стверджують, що помилка – це індикатор того, чи потрібна студенту допомога, додаткова практика. Оскільки викладач не в змозі надати допомогу кожному, цю відповідальність студенти можуть взяти на себе самі, якщо вони будуть працювати в невеликих групах і відповідати за успіхи кожного, якщо вони навчатися допомагати один одному. Метою навчання у співробітництві є не тільки оволодіння знаннями, вміннями і навичками кожним студентом відповідно до його індивідуальних особливостей. Надзвичайно важливим є ефект соціалізації, формування комунікативних умінь. При цьому слід зазначити, що даний метод не

виключає індивідуальної самостійної роботи. „Індивідуальна самостійна робота – спільна робота в групах – такий діалектичний взаємозв’язок пізнавального процесу під час навчання у співробітництві” (Полат 2002:36).

Під час роботи над проектом необхідне добре знання матеріалу всіма членами проектної групи. Навчання у співробітництві за американськими варіантами спрямоване на досягнення саме цієї мети. Доводиться також систематично вести дискусії, обговорювати різні варіанти вирішення проблеми, будувати логіку дослідження. Діяльність у малих групах за ізраїльським і європейським варіантами дає можливість підготувати студентів саме в цьому напрямі, сформулювати необхідні інтелектуальні й комунікативні вміння. Отже, проблема полягає в тому, щоб знайти розумне поєднання всіх варіантів навчання у співробітництві для вирішення конкретних дидактичних завдань в рамках проектної методики навчання у ВТЗО. На нашу думку, використання методу навчання у співробітництві не тільки дозволяє ефективно підготувати студентів до роботи над проектом, як наголошує на цьому Є.С.Полат (2002), а й становить органічну частину самої проектної технології.

Основні положення, властиві всім варіантам – спільність цілей і завдань, індивідуальна відповідальність і рівні можливості успіху. Саме співробітництво, а не змагання лежить в основі навчання в групі. Індивідуальна відповідальність означає, що успіх усієї команди (групи) залежить від внеску кожного учасника, що передбачає допомогу один одному. Рівні можливості успіху означають, що кожен студент навчається в силу власних можливостей і здібностей, він повинен удосконалювати свої власні досягнення і тому має шанс оцінюватися нарівні з іншими. Врахування цих положень допоможе викладачу методично грамотно організувати проектну роботу в групах.

Таким чином, проаналізовані концепції з галузі психології (розвиваюче навчання, конструктивістський підхід) і педагогіки (проблемне навчання, навчання у співробітництві), які базуються на єдиному дидактичному підґрунті особистісно-діяльнісного підходу, складають психолого-педагогічні підвалини навчання АМПС за проектною методикою, забезпечуючи її такими принциповими положеннями:

1. Проектна робота повністю орієнтована на студента як суб’єкта навчально-дослідницької проектної діяльності і передусім на його потреби і інтереси в галузі вивчення і використання англійської мови. Студент є ініціатором, організатором і контролюючим суб’єктом (Коряковцева 2002:128).

2. Проектна методика спрямована на перспективи інтелектуально-особистісно-діяльнісного розвитку студента.

3. Увага зосереджується швидше на предметному змісті, ніж на лінгвістичному компоненті. При цьому центральними є реальножиттєві проблеми, які характеризуються новизною результату, новими способами його досягнення, а також становлять професійний інтерес для студентів.

4. Проектна робота вимагає використання дослідницьких методів, які передбачають певну послідовність дій: визначення проблеми і завдань дослідження; висунення гіпотези їх вирішення; обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація і аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження.

5. Діяльність студентів під час виконання проектів носить характер взаємодії, співробітництва, взаємодопомоги, взаємної відповідальності, а не змагання.

6. Кожен студент має можливість вибирати темп, режим роботи, партнерів по групі, оцінюватися згідно з власними досягненнями.

7. Організація викладачем навчальної співпраці, що базується на захопленні спільною творчою діяльністю, реалізується переважно за допомогою його координаційної, організуючої, пропонуєчої, позитивно стимулюєчої та підтримуючої функцій. Разом з тим, як стверджує Н.Ф.Коряковцева (2002:129), педагогічна функція викладача ускладнюється порівняно з авторитарною парадигмою, оскільки саме він повинен створити умови для розвитку і реалізації автономії студентів і розумного балансу творчої свободи, організаційної дисципліни і відповідальності в ході виконання проекту і досягнення кінцевого результату, а також його оцінки.

8. Спостерігається актуалізація саме тих мотивів, які спрямовані на підвищення ефективності вчіння, а саме професійного досягнення, процесуального та комунікативного.

9. Дана методика сприяє розвитку автономії студентів, а саме її третього рівня – рівня індивідуальної/групової автономії (за О.Б.Тарнопольським і С.П.Кожушко, 2004), коли кожен студент отримує можливість самостійно (або після узгодження з партнерами) приймати всі рішення, визначати форму і зміст мовлення, знаходити і використовувати інформацію з різних джерел (включаючи Інтернет), тобто “конструювати” свої знання, навички і вміння.

10. Створюються умови для розвитку навчальних умінь (пов’язаних з інтелектуальними процесами та пов’язаних з організацією навчальної діяльності і її кореляцією).

Перспектива наступних досліджень може бути реалізована в плані психолого-педагогічного обґрунтування застосування інформаційних технологій у проектній методиці навчання АМПС і розробки дидактичних принципів використання у навчальному процесі телекомунікаційних проектів.

ЛІТЕРАТУРА

Аврамчук Л.А. Проблемність навчання як засіб формування продуктивної пізнавальної діяльності студентів аграрного навчального закладу: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – К., 1998. – 203 с.

Арванітопуло Е.Г. Особливості навчання іноземної мови за проектною методикою // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. – К.: Видавничий центр КНЛУ, 2002. – Вип.5. – С. 230 – 236.

Выготский Л.С. Мышление и речь. Собр. соч. в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 246 – 267.

Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

Кальней В.А., Матвеева Т.М., Мищенко Е.А., Шишов С.Е. Структура и содержание проектной деятельности // Стандарты и мониторинг. – 2004. - №4. – С.21 – 26.

Квасова О.Г. Использование проблемных коммуникативных ситуаций в обучении иноязычному общению студентов 2 – 4 курсов языкового вуза // Иноземні мови. – 1999. – №1. – С. 32 – 33.

Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.

Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.

Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2000. – №4. – С. 9. – 15.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С.Полат, М.Ю.Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 2002. – 272 с.

Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 276 с.

Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. - №2. – С.3 – 10.

Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.

Сафонова В.В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе. – М.: Еврошкола, 2001. – 271 с.

Сисоєва С. Освітні технології: методологічний аспект // Професійна освіта: педагогіка і технологія. – К., 2000. – С. 351 – 365.

Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения: Учебное пособие. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

Тітова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2001. – 268 с.

Ткаченко А.В. Педагогическая подготовка студентов с учетом их возрастных особенностей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К., 1995. – 201 с.

Формирование мотивации учения: Книга для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б.Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

Чанилова Н.Г. Система проектного обучения как инструмент развития самостоятельности старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 1997. – 185 с.

Fried-Booth D. Project Work. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 89 p.

Ioannou-Georgiou S. Constructive meaning with virtual reality // TESOL Journal. – 2002. – Vol. II. – No.3. – P. 21 – 26.

Williams M., Burden R.L. Psychology for Language Teachers: a Social Constructivist Approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997. – 240 p.