

Отримано: 6 вересня 2017 р.

Прорецензовано: 2 жовтня 2017 р.

Прийнято до друку: 4 жовтня 2017 р.

e-mail: vit19602607@gmail.com

DOI: 10.25264/2519-2558-2017-67-73-76

Волкова І. В. Сутність мовних компетентностей та їх проєкція на методику навчання мови / І. В. Волкова // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна». – Острог : Вид-во НаУОА, 2017. – Вип. 67. – С. 73–76.

УДК: 81'233 = 161.2

Ірина Вікторівна Волкова,

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, м. Мелітополь

СУТНІСТЬ МОВНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ТА ЇХ ПРОЕКЦІЯ НА МЕТОДИКУ НАВЧАННЯ МОВИ

У статті розкривається суть мовних компетентностей, їх класифікація. Тому як в сучасному світі актуальними є дослідження теоретичних засад поняття компетентності як здатності кваліфіковано виконувати професійну діяльність, що містить набір знань, навичок і ставлень та дає змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення стандартів у професійній галузі або певній діяльності і мовної компетентності як системи комунікативних умінь, навичок та установок, реалізація яких і є передумовою успішного комунікативного процесу.

Ключові слова: компетентність, компетенція, мовна й мовленнєва компетентність.

Ірина Викторовна Волкова,

Мелітопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелітополь

СУТЬ ЯЗЫКОВЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ И ИХ ПРОЕКЦИЯ НА МЕТОДИКУ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА

В статье раскрывается суть языковых компетентностей и их классификация. Акцентируется внимание на актуальных исследованиях теоретических основ понятия компетентности как способности квалифицированно выполнять профессиональную деятельность, которая содержит набор знаний, навыков и отношений и позволяет личности эффективно действовать или выполнять определенные функции, направленные на достижение стандартов в профессиональной области или определенной деятельности и языковой компетентности как системы коммуникативных умений, навыков и установок, реализация которых и является предпосылкой успешного коммуникативного процесса.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, языковая и речевая компетентности.

Iryna Volkova,

Melitopol State Pedagogical University named after Bogdan Khmelnytsky, Melitopol

THE ESSENCE OF LANGUAGE COMPETENCES AND THEIR PROJECTION ON THE METHODS OF LANGUAGE LEARNING

The article reveals the essence of language competences, their classification. Since, in today's world it is important to study the theoretical foundations of the notion of competence as an ability to perform professional activity that contains a set of knowledge, skills and attitudes and enables an individual to act effectively or perform certain functions aimed at achieving standards in the professional sector or certain activities and linguistic competences as a system of communicative skills, abilities and attitudes, implementation of which is a prerequisite for a successful communicative process.

Problems of formation and development of language competences are connected with the most important cultural and national issues, since they affect not only linguistic but also the whole spiritual being of people. Because of this, the process of developing knowledge of language and speech, their mastery is of particular importance, it is significantly updated in the school environment, where language learning is not only an integral part of the educational program, but also an indispensable condition for the successful acquisition of knowledge on all other subjects, intellectual development, moral and aesthetic education of students. Acquiring linguistic and speech competences is more often qualified by methodologists as the main task of language education in secondary educational institutions.

«The functional and communicative method of teaching is the main method that helps to master the language as a means of communication on the basis of the practical use of linguistic material, the expansion and deepening of students' cognitive abilities.» «because it implies the appropriate use of the language being studied, the choice of techniques, methods of the material presentation and content».

Key words: competence, competency, language and speech competence.

Проблеми формування й розвитку мовних компетентностей пов'язані з найважливішими культурологічними, національними питаннями, оскільки торкаються не лише мовного, а й усього духовного буття народу. Через це процес розвитку знань про мову й мовлення, оволодіння ними має особливе значення, відчутно актуалізується в шкільному середовищі, де вивчення мови є не лише складовою частиною освітньої програми, а й неодмінною умовою успішного засвоєння знань з усіх інших предметів, інтелектуального розвитку, морально-естетичного виховання учнів. Набуття мовних і мовленнєвих компетентностей усе частіше кваліфікується вченими-методистами як основне завдання мовної освіти в середніх навчальних закладах.

Значення слова «компетентність» здебільшого трактується таким чином:

1) авторитетність, обізнаність; 2) володіння компетенцією [10, с. 541].

Семантика лексеми «компетенція» пояснюється її латинським *competentia* (від *competere*): «досягати», «відповідати», «прагнути» – і теж тлумачиться у двох аспектах: 1) обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи чи певної особи [3, с. 445; 10, с. 541].

Упродовж останніх десятиліть поняття «компетентність», «компетенція» з ділової, професійної сфери поширились і на педагогічну. Українські й зарубіжні вчені (Н. Бібік, Ж. Делор, Г. Драйден, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, О.

Савченко, А. Хуторський, В. Шадріков, С. Шишов та інші) повели мову про компетентнісний підхід до сучасної освіти, що набуває глобального значення, оскільки впроваджується, хоч і не без дискусій, не в окремих країнах, а в більшості провідних держав світу.

Нова тенденція не заперечує визнаних методик, навпаки – надає більшій цілеспрямованості й практичного значення освітнім процесам. Питання про сутність освітніх компетентностей, їх перелік дотепер залишається дискусійним і в зарубіжній, і у вітчизняній педагогіці. Однак уже сьогодні вчені стверджують, що в загальноосвітній школі передусім повинні бути сформовані найважливіші, базові, інтегровані, універсальні, тобто ключові компетентності (Key Competencies).

Проаналізувавши визначення ключових компетентностей [4; 6, с. 35; 7, с. 8, 10, 53, 67; 9, с. 139; 14, с. 60, 62; 15, с. 30, 38; 16, с. 203; 17, с. 141–147], ми дійшли таких висновків:

1) ключові компетентності / компетенції відзначаються такими основоположними характеристиками, як: наявність особистісних смислів, мотивація, спроможність і готовність до діяльності, здатність, ціннісна зорієнтованість, ставлення; знання, вміння, навички; процесуальність, результативність, рефлексивність, розвиток, системність, інтегрованість;

2) поняття «компетентність», «компетенція» мають смислові відмінності. Під компетенцією слід розуміти сукупність процесів, результатів і рефлексій, які в підсумку й становлять компетентність. Компетентність – «психосоціальна якість, яка означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності». Це почуття дає «людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [16, с. 203]. У методичному аспекті компетенцією є набутий під час занять комплекс знань, умінь та навичок, який становить змістовий компонент навчання, а компетентністю – властивості особистості, які визначають її здібність до здійснення діяльності на основі сформованої компетенції [17, с. 142].

Ученими розроблено значну кількість класифікацій (і їх зведених схем) ключових компетентностей [5, с. 142; 6, с. 38, 41; 7, с. 11, 53, 64, 86 – 90; 9, с. 140–142; 11, с. 24; 14, с. 63–64 та ін.]. Суттєвим є те, що всі ключові компетентності (компетенції), незалежно від принципів класифікації, багатофункціональні, надпредметні; вони «передбачають значний інтелектуальний розвиток, спираються на різні пізнавальні процеси». Основна ж ключова освітня компетентність – це вміння учнів самостійно вчитися (О. Савченко) [7, с. 34–46].

У теорії компетентнісного підходу до освіти розглядається питання про ієрархію освітніх компетентностей (компетенцій) (В. Краєвський, О. Крисан, О. Пометун, А. Хуторський та ін.). Крім ключових, або мета-, транс-, над-, міжпредметних, розрізняють загальнопредметні й спеціально-предметні, що характеризуються певною ступеневістю взаємозв'язків (або ступеневим рядом) і набуваються через засвоєння відповідних освітніх галузей.

Природно постає питання про місце типів мовних і мовленнєвих компетентностей у системі інших, яке, на нашу думку, не може бути визначене виключно за ієрархічним принципом, оскільки зазначені компетентності формуються на всіх трьох рівнях. Як спеціально-предметні, вони набуваються на уроках рідної та іноземної мов, літератури; як міжпредметні – забезпечують оволодіння знаннями з різних освітніх галузей, як надпредметні – сприяють розвитку логіки, пам'яті, різноманітних інтересів, здібностей, емоцій, почуттів тощо.

Феномен мовних і мовленнєвих компетентностей полягає в тому, що на кожному з перелічених рівнів вони виконують функції, відповідні не лише йому, а й останнім двом, тобто, як ніякі інші, є поліаспектними, інтегративними.

З лінгвістичного погляду, мовну компетентність можна визначити як певний обсяг знань про мову і здатність користуватися ними, як об'єктивну даність, що простежується відносно онтогенезу й філогенезу конкретної мови, починаючи з ранніх етапів її функціонування. Однак уперше науковці означили це явище тільки в середині – другій половині ХХ століття. До того часу й упродовж наступного паралельно з новим терміном уживалися (й продовжують уживатися) такі, як «знання мови», «володіння мовою», «мовна здібність», «мовна здатність» тощо. Кожен із них має дещо або суттєво відмінну семантику.

На початковому етапі спостерігаємо недиференційований підхід до визначення мовної компетентності (компетенції). Н. Хомський, автор терміна «мовна компетенція», пов'язав її з ідеальною, до того ж універсальною граматику, яка трансформується в граматики конкретних мов, і передбачав так само ідеальне знання мовця-слухача цієї граматики або знання носія мови про неї [12; 13].

За Н. Хомським, мовна компетенція / компетентність – вроджена властивість людини, яка сама здатна «відкривати» для себе граматичні правила, достатні для оволодіння рідною мовою [12, с. 15]. Загалом ученого цікавив ідеальний, а не реальний мовець і слухач [13, с. 54], а тому він говорив лише про мовну компетенцію / компетентність, хоч об'єктивно в його працях закладено передумови для розрізнення мовної і мовленнєвої компетенцій / компетентностей.

Подальша проекція аналізованого явища не лише на мову, а й на мовця та процеси мовлення зумовила розрізнення понять мовної й мовленнєвої компетенцій і компетентностей (як результату засвоєння перших) у дослідженнях таких авторів, як Ю. Апресян, М. Вятютнев, І. Горелов, Дж. Грін, Є. Пасов, Д. Слобін, А. Щукін та ін. Мовну компетентність почали трактувати як явище певного рівня обізнаності конкретного суб'єкта чи суб'єктів з ідеальною знаковою системою рідної або іноземної мови (мов), а мовленнєву – як здатність людини до практичного використання знань про мову в процесі комунікації.

Визнання наявності суб'єкта – реципієнта й одночасно творця мови – спонукало дослідників (Б. Айзенберг, О. Арцишевська, Б. Беляєв, Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, М. Кабардов, О. Кубрякова, Олексій Леонтьєв, О. Лурія, О. Шахнарович) до пошуків психологічного підґрунтя аналізованих явищ. Учені прагнули й прагнуть ширшого застосування психолого-психолінгвістичних показників щодо мовних і мовленнєвих компетентностей / компетенцій – характеру протікання процесів практичної, пізнавальної, мовленнєвої діяльності (формування потреб, мотивів, цілей, планування способів їх досягнення, здійснення задуму, рефлексії), наявності загальних і спеціальних (зокрема мовних) здатностей і здібностей, ролі емоцій і відчуттів тощо.

Означені пошуки відбилися в методичній науці як тенденції до:

1) глибшої психолінгвістичної мотивації процесу навчання мови [О. Біляєв, Л. Варзацька, Т. Донченко, С. Єрмоленко, Г. Шелехова, Г. Михайловська, М. Пентилюк];

2) переацентації мети й завдань навчання, застосування нових підходів до його здійснення, якими є комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, проблемний, етнопедagogічний, українознавчий [П. І. Білоусенко, О. Біляєв, С. І. Єрмоленко, В. Ф. Паламарчук, М. І. Пентилюк, К. М. Плиско, О. Пометун];

3) органічного поєднання знань про мову й умінь і навичок їх застосування під час спілкування, тобто в процесі виявлення мовних і мовленнєвих компетентностей [С. І. Єрмоленко, О. В. Овчарук, М. І. Пентилюк];

4) розроблення методики навчання мовленнєвої діяльності та її видів на уроках рідної мови [Л. Варзацька, А. Границька, Т. Донченко, В. Капінос, С. Цінько], розвитку окремих складових мовних і мовленнєвих компетентностей / компетенцій [Н. Дзеціна, М. Пентилюк, Л. Щербина], забезпечення вчителів дидактичним матеріалом для їх формування [П. Білоусенко, Л. Дворецька, О. Глазова, Т. Мельник, В. Тихоша, А. Ярмолюк];

5) системного підходу до розв'язання проблеми формування і розвитку мовних, мовленнєвих компетентностей / компетенцій із використанням інноваційних технологій, урахуванням ситуації двомовності, навчанням мови на текстовій основі, застосуванням прийомів збагачення усного й письмового мовлення школярів тощо [Л. І. Бондарчук, Л. Варзацька, О. Глазова, І. Головка, О. Дженджеро, Л. Кратасюк, Г. Лещенко, Є. Ломонос, Л. Ставицька, В. Тихоша, І. Хом'як].

Попередній теоретичний і теоретико-методичний аналіз понять мовної і мовленнєвої компетентностей дає можливість дійти висновків, що вчені вкладають у них неоднозначний зміст. При цьому вирізняється два основних погляди.

Перша умовна група дослідників переважно вживає терміни «мовна компетентність», «мовна компетенція» (Ю. Апресян, І. Горелов, І. Зимня, О. Кубрякова, О. Лурія, Н. Хомський), однак більшість у цій групі, крім, можливо, Н. Хомського, проектує їх не лише на об'єкт, а й на суб'єкт, тобто поняття мовленнєвої компетентності (компетенції) присутнє в даному випадку у визначенні мовної компетентності (компетенції) у «знятому вигляді».

Друга умовна група вчених розрізняє певні типи компетентностей (компетенцій) і, зокрема, проводить межу між компетентністю (компетенцією) мовною й мовленнєвою (О. Арцишевська, О. Біляєв, М. Вятюгнев, О. Горошкіна, М. Кабардов, А. Нікітіна, М. Пентилюк), підкреслюючи, що мовленнєва компетентність не лише пов'язана з мовною, а й формується на її основі.

Останній з окреслених підходів набуває, на нашу думку, методологічного значення, сприяє усвідомленню природи досліджуваних явищ, їх лінгвістичної ієрархії, причинно-наслідкових зв'язків, спільних і відмінних ознак, логіки взаємодії, що, у свою чергу, веде до вдосконалення всієї системи вивчення мови на різних рівнях освіти.

З огляду на сказане важливим є уточнення термінологічного значення понять «мовна...» й «мовленнєва компетентність». У процесі формулювання визначення мовної компетентності варто враховувати не лише дані лінгвістичного й психолінгвістичного характеру (інтуїтивне знання граматики, мовна здатність, здібність тощо), а й практику, позитивний досвід навчальної діяльності, у межах якої реалізуються мовні здатності й здібності. О. Божович небезпідставно стверджує, що досвід навчання мови є нейтральним по відношенню, наприклад, до раннього (дошкільного) особистого досвіду пізнання мовних явищ на рівні синтаксису, тобто до мовної компетентності, а під час навчання в школі іноді й суперечить їй [1, с. 65–92; 2, с. 38–40].

Спираючись на праці раніше згаданих авторів і на власні міркування, вважаємо за можливе користуватися такими визначеннями: **мовна компетентність** – це система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності (особистого спостереження мови і мовлення, спілкування, навчання тощо) мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття і вербального відтворення буттєвих явищ суб'єктами мовлення; **мовленнєва компетентність** полягає у сформованості вмінь і навичок користування мовною компетентністю в усній чи писемній формі, у конкретних мовленнєвих ситуаціях і з певною метою.

Слід зважати й на те, що явищу мовної компетентності властива ієрархічність і різноаспектні проявлення на кожній із мовно-ієрархічних сходинок. Це дає можливість говорити про компетентності щодо фонетики, лексики, словотвору, морфології, синтаксису й пунктуації, правопису, стилістики і в їх межах **виокремлювати різновиди мовних компетентностей**.

У процесі мовної діяльності всі мовні рівні й міжрівні постають у складній системі взаємозв'язків і розвиваються неоднаково в певний віковий період людини. Якщо ж діяльність навчальна, то, працюючи над засвоєнням конкретної теми, певного мовного рівня чи міжрівня, вчитель повинен завжди пам'ятати про їх місце в мовній системі і в системі знань учнів про неї, тобто про цілісність мовних компетентностей, які у своїй сукупності забезпечують адекватне сприйняття не лише мовних, а й узагалі – буттєвих явищ.

Оскільки мовні й мовленнєві компетентності взаємопов'язані, то логічно припустити, що вони мають певні змістові й формальні дотичні. Основою змістового зв'язку між ними, своєрідної змістової платформи, є лінгвістична й психолінгвістична природа аналізованих явищ. (Однак підкреслимо: ця платформа не нівелює категоріальний зміст окремих, самодостатніх понять – мовної і мовленнєвої компетентностей, а увиразнює їх.) Відповідною має бути й структура двох феноменів.

Структуру мовної компетентності як психологічної системи переконливо обґрунтувала О. Божович (уважаємо, що семантика поняття «мовна компетенція» в її роботах принципово – а не в деталях – відповідає тому змісту, який ми вкладаємо в поняття «мовна компетентність») [1, с. 6–127; 2, с. 34–38].

Спираючись на такі поняття, як «практичний досвід», «мова як знакова система», «мовний знак», «володіння мовою», «носії мови», О. Божович вважає, що мовна компетенція може бути визначена через мовленнєвий досвід і знання про мову. Похідним від них є чуття мови, що виникає як результат їх взаємодії і взаємопроникнення. Так окреслюються три структурні складники мовної компетентності (компетенції – за О. Божович).

Мовленнєвий досвід, як і будь-який інший, – це продукт взаємодії суб'єкта із середовищем, не тільки набутий у підсумку, а й той, що набувається в процесі цієї взаємодії. Він, своєю чергою, є і передумовою, і результатом упорядкованого лінгвістичного досвіду, який, за Л. Щербою, можна вважати власне мовою певного колективу людей. Отже, мовленнєвий досвід складається з таких компонентів:

- 1) практики мовного спілкування, постійного використання мови з метою пізнання людиною середовища і самої себе;
- 2) емпіричного узагальнення спостережених мовних явищ, із яких формується початкове знання про мову;
- 3) рефлексії на своє й чуже мовлення, тобто усвідомлення й оцінка його особливостей.

О. Божович підкреслює, що неправомірно пов'язувати початок розвитку мовної компетенції (компетентності) лише з появою її другого компонента – засвоєваних у школі знань про мову. «Знання зароджується до навчання, у надрах досвіду». Емпіричні знання й життєвий досвід «створюють передумови для розвитку мовної компетенції з самого початку як цілісного утворення» [1, с. 63].

На певному етапі або рівні засвоєння мовленнєвий досвід теж відзначається системністю своєї структури «Але на кожному з цих рівнів компетенція дитини характеризується певними можливостями й обмеженнями». До того ж досвід як складова мовної компетенції тісно пов'язаний із позамовною реальністю, відзначається якостями, які не є нейтральними до викладання рідної мови в школі, а можливо, й до всіх мовних дисциплін [1, с. 68; 4, с. 77–78].

До знань про мову, крім емпіричного узагальнення самої дитини, належать ті, що передаються в процесі навчання за традиційною шкільною програмою. Але школа далеко не завжди вдало доповнює емпіричний досвід, який дитина здобуває самотужки [1, с. 64].

Структуру мовленнєвої компетентності, за нашими спостереженнями, ніхто з учених не розглядав. Але ми можемо передбачити, що формально вона, хоч і не ідентична, усе ж співвідносна, споріднена зі структурою мовної компетентності, схарактеризованою О. Божович.

У цьому переконуємося тому, що 1) явища мовної і мовленнєвої компетентностей мають спільне походження, спільну природу – лінгвістичну й психолінгвістичну; 2) мовна компетентність як ідеальне знання про мову може «матеріалізуватися» лише через мовленнєву, а отже, є її своєрідною буттєвою проєкцією; 3) мовна й мовленнєва компетентності «синтезовані» в мовній діяльності як сукупності мовних дій і операцій з боку мовця й слухача; 4) у визначенні мовної компетентності (компетенції) через її структуру О. Божович «заклала» й ознаки мовленнєвої – мовленнєву діяльність, її етапи (на синтаксичному рівні) тощо.

Отже, структуру мовленнєвої компетентності теж можна визначити як єдність трьох компонентів: мовленнєвого досвіду, знань про мову й чуття мови. Однак кожен з елементів у цій структурі набуває комунікативної спрямованості й відповідного змісту.

Принципова різниця у змісті компонентів мовної й мовленнєвої компетентностей полягає в їх системних функціях, потенціях використання. Це стосується мовленнєвого досвіду й знань про мову: 1) якщо мовленнєвий досвід як складник мовної компетентності є джерелом формування суб'єктивних знань про мову, правил користування нею в усній і писемній формі (наприклад, особисто набутих учнем), то як складник мовленнєвої компетентності він дає можливість зреалізувати ці знання й правила в процесі найрізноманітніших видів мовленнєвої діяльності; 2) якщо знання про мову у складі мовної компетентності, отримані в процесі навчання в школі, покликані скоригувати й збагатити індивідуальні правила, вироблені самим учнем упродовж самостійного набуття індивідуального мовленнєвого досвіду, то відносно мовленнєвої компетентності вони повинні допомогти мовцю бути адекватним у спілкуванні, тобто висловлюватися точно, ясно, коректно, виявити свою індивідуальність тощо.

Таким чином, ми уточнили й обґрунтували зміст понять «мовна...», «мовленнєва компетентність». Однак логіка подальшого пошуку вимагає відповіді на питання про те, якою мірою ці компетентності та їх різновиди виявляються на всіх рівнях і міжрівнях мови й в усіх видах мовлення, оскільки дослідження із зазначеної проблеми, здійснені в Україні, а більше – за її межами, торкаються переважно синтаксису і його вивчення у відповідних класах, а отже й певного шкільного віку дітей. Хоч при цьому наголошується, що набуття компетентностей / компетенцій завжди має індивідуальний характер і може тривати й у дорослому віці.

Виходячи з положення про мову як універсальну знаково-інформаційну систему, у *підсумку* стверджуємо, що нехтування її окремими складовими призводить до порушення цілісності компетентностей / компетенцій щодо мовних і культурних феноменів, а через це процес формування мовних, мовленнєвих компетентностей, як і інших, повинен бути наскрізним, тривати впродовж усього терміну вивчення мови в освітньому закладі, а також самоосвіти. Науково-методичне обґрунтування й забезпечення такого процесу, на нашу думку, є справою багатьох учених.

Література:

- Божович Е. Д. Учителю о языковой компетенции школьника: Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Елена Дмитриевна Божович. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1997. – 287 с.
- Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови [укл. і головн. ред. В. Т. Бусел]. – К.–Ірпінь : ВТО «Перун», 2001. – 1440 с.
- Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22–24.
- Дахин А. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А. Дахин // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136–144.
- Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
- Лещенко Г. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення [5 клас] / Г. Лещенко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 5. – С. 13–18.
- Селевко Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
- Словник іншомовних слів / [укл. Л. О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
- Татур Ю. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20–26.
- Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Наом Хомский / пер. с англ., под ред. и с предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 259 с.
- Хомский Н. Язык и мышление / Наом Хомский / пер. с англ., под ред. В. В. Раскина, предисл. В. А. Звегинцева. – М. : Изд-во Московского университета, 1972. – 122 с.
- Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
- Шадриков В. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Шадриков // Высшее образование. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
- Шапар В. Психологічний тлумачний словник / В. Шапар. – Харків : Прапор, 2004. – 640 с.
- Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Анатолий Николаевич Щукин. – М. : Высшая школа, 2003. – 334 с.