3. Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh. Pidruchnyk. [Methods of teaching foreign languages in secondary schools. Textbook] Vyd. 2-e, vypr.. i pererob./ Kol. avtoriv pid kerivnytstvom S.Yu. Nikolaievoi. K.: Lenvit, 2002. 328s.
4. Pereverzieva Ya. O. Zastosuvannia naochnosti dlia formuvannia leksychnykh navychok v uchniv osnovnoi shkoly u protsesi vyvchennia druhoi inozemnoi movy (frantsuzkoi). [Application of visual aids for the formation of lexical skills in primary school students in the process of learning a second foreign language (French)]. URL: http://eprints.zu.edu.ua/Pereverziaieva/pdf (data zvernennia: 16.12.20).
5. Petrytsia L. Spetsyfika navchannia usnoho inshomovnoho movlennia studentiv movnykh spetsialnostei u pedahohichnykh VNZ. [Specifics of teaching oral foreign language speech to students of language specialties in pedagogical universities]. *Molod i rynok*. 2012. # 3. S. 122-126. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_3_29
6. Postanova «Pro zatverdzhennia Natsionalnoi ramky kvalifikatsii» vid 23 lystopada 2011 r. [Resolution "On Approval of the National Qualifications Framework" of November 23, 2011] # 1341 Kyiv, Kabinet ministriv Ukrainy.
7. Prohrama z anhliiskoi movy dlia universytetiv / instytutiv (piatyrichnyi kurs navchannia): Proekt. [English language program for universities / institutes (five-year course): Project]. Kolektyv avt.: S. Yu. Nikolaieva, M. I. Solovei, Yu. V. Holovach ta in. Kyiv. 2001. 245 s.
8. Tarnopolskyi O. B. Metodyka navchannia inshomovnoi movlennievoi diialnosti u vyshchomu movnomu zakladi osvity. Navchalnyi posibnyk. [Methods of teaching foreign language speech activity in a higher language educational institution. Tutorial]. Kyiv. 2006. 248 s.
9. Tereshchuk D. H. Osoblyvosti rozvytku inshomovnykh komunikatyvnykh stratehii u hovorinni. [Features of the development of foreign language communication strategies in speech]. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriia: Pedahohika.* 2012. # 3. S. 74-78. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_3_16
10. Ustymenko O. M. Navchannia inshomovnoho monolohichnoho movlennia v aspekti kompetentnisnoho pidkhodu. [Teaching foreign monologue speech in the aspect of competence approach]. *Inozemni movy*. 2013. # 1. S. 3-9. Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/im_2013_1_2
11. Chernilevskiy D.V. Tehnologiya obucheniya v vyisshey shkole : uchebnoe izdanie [Technology of higher education : educational publication] / pod red. D.V. Chernilevskogo. Moskva. Ekspeditor, 1996. 288 s.
12. Chernysh V. V. Zasoby formuvannia inshomovnoi kompetentsii u dialohichnomu movlenni. [Means of formation of foreign language competence in dialogic speech]. *Inozemni movy*. #3. 2011. S. 15-22.
13. Adams D. What are infographics and why are they important? 2011. URL: www.instantshift.com/2011/03/25/what-are-infographics-and-why-are-they-important/
14. Costill A. 6 benefits of using infographics. 2013. URL: www.searchenginejournal.com/6-benefits-using-infographics/70917/
15. Graphic Organizers: A Review of Scientifically Based Research / Inspiration Software. URL: http://www.inspiration.com/ sites/default/files/documents/Detailed- Summary.pdf.
16. Lankow J., Ritchie J., Crooks R. Infographics: The Power of Visual Story-telling. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, 2012. 264 p.
17. Matrix S. and Hodson J. Teaching with infographics: Practicing new digital competencies and visual literacies. Journal of Pedagogic Development, 2014. 4(2), P.1-19. URL: https://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-2/teaching-with-infographics
18. Mol L. The potential role for infographics in science communication. Master Thesis Communication Specialization. Vrije Universiteit Amsterdam, 2011.
19. Stewart M., Robinson L. Infographics e-volving instruction for visual literacy. 2015. URL: uofginfographics.wordpress.com

УДК 378.016:811.111(100)
DOI 10.31652/2415-7872-2021-67-19-24

ВОЛОДИМИР ШАХОВ
orcid.org/0000-0003-1535-2802
shahovu2016@gmail.com
доктор педагогічних наук, професор
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

НАТАЛІЯ ЛЕБЕДЄВА
orcid.org/0000-0001-6821-5559
nataliswon@gmail.com
кандидат педагогічних наук, старший викладач
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
вул. Острозького, 32, м. Вінниця

СУЧАСНІ ЗАРУБІЖНІ ТЕОРІЇ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто сучасні зарубіжні теорії вивчення іноземних мов. Ефективна підготовка вчителів іноземної мови потребує теоретичного підґрунтя викладання мови – виклад загальних принципів, що забезпечують навчання, включаючи специфікацію ключових змінних у викладанні мови та їх взаємозв'язок. Становлення принципів та змісту підготовки вчителів іноземної мови залежить від наступних складових: опис ефективних процесів викладання мови, розробки теорії природи ефективного викладання мови, розробки принципів підготовки вчителя мови.

Автори статті акцентують увагу на тому, що дослідження стратегії для учнів – це об'єднання теоретичних та практичних складових. Це надає дослідникам ще одну характеристику досягнень учня, яку слід враховувати, визначаючи, як само та якою мірою ефективним є засвоєння ним другої мови.

Ключові слова: *вивчення мов, теоретичне підґрунтя, практичний підхід, принципи та стратегії.*

VOLODYMYR SHAKHOV
Doctor of Pedagogical Sciences, professor
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhskogo street 32, Vinnytsia

NATALIA LEBEDIEVA
Senior Lecturer
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University,
Ostrozhskogo street 32, Vinnytsia

FOREIGN LANGUAGE TEACHING: FOREIGN EXPERIENCE

The article considers the currently widespread foreign theories of learning foreign languages. Effective training of foreign language teachers requires a theoretical basis for language teaching – a statement of general principles that ensure learning, including the specification of key variables in language teaching and their relationship. The formation of the principles and content of foreign language teacher training depends on the following components: description of effective language teaching processes, development of the theory of the nature of effective language teaching, development of principles of language teacher training. Creating such a concept is impossible only by studying the learning process itself. Theoretical background is needed in this process. The author of the article analyzed a number of theories in terms of their applied component of foreign language teaching. Several theoretical models, according to the author, are the most relevant for teachers: 1) Theory of acculturation; 2) Theory of linguistic universals; 3) Interlingual theory; 4) Discourse theory; 5) Cognitive theory; 6) Krashen monitor model; and 7) Theory of cooperative learning. As a rule, theories of language acquisition are divided into five general categories, which are based on concepts: 1) behaviorism, emphasizing the role of conditionality; 2) interactionism, emphasizing the communicative, social needs, purpose and formulation: 3) cognitivism, emphasizing the logical, intellectual processes; 4) nativist or biological explanation, emphasizing innate genetic abilities; and 5) student emphasis and learning strategies. The author of the article insists that the study of strategy for students is a combination of these theoretical and practical components. This gives researchers another characteristic of the student, which is taken into account in the equation of factors that they can take into account, determining how and with what degree of effectiveness the second language is learned. For practitioners or teachers of English, it is a problem to apply the knowledge gained from the systematic observation of students' perceptions of their learning. Thus, this case, the ultimate goal of which is autonomous and effective language learning, depends on the cooperation of researchers, curriculum experts, material developers, class teachers and learners.

Keywords: *language learning, theoretical basis, practical approach, principles and strategies.*

Ефективна підготовка вчителів іноземної мови потребує теоретичного підґрунтя належного викладання мови – виклад загальних принципів, що забезпечують навчання, включаючи специфікацію ключових змінних у викладанні мови та їх взаємозв'язок. Виникнення такої теорії можливе шляхом вивчення самого навчального процесу. Ця теорія повинна лягти в основу принципів та змісту підготовки вчителів іноземної мови, алгоритм якої може бути таким: розробка теорії природи ефективного викладання мови, розробки принципів підготовки вчителя мови, опис ефективних процесів викладання мови.

Наразі існує два підходи до щодо викладання та також принципів програм підготовки вчителів. Перший – мікропідхід, – це аналітичний підхід, який розглядає викладання з точки зору його безпосередньо спостережуваних характеристик. Це передбачає розгляд того, що вчитель робить у класі. Другий, макропідхід, є цілісним [2] і передбачає узагальнення та висновки, які виходять за межі того, що можна спостерігати безпосередньо у класі. Обидва підходи можуть бути використані для розробки теорій ефективного навчання та виведення принципів підготовки вчителів. Однак вони розходяться у різних напрямках, що св торю своєрідну дилему у педагогічній освіті.

Серед мотивів вивчення іноземних найбільш поширеними на сьогоднішній час – це знання іноземної мови є одним із досягнень освіченої людини; торгівля: якщо ви хочете займатись бізнесом з людьми, то краще це робити їхньою рідною мовою; науково-технічна необхідність [1].

Навіщо нам потрібні іноземні мови:

1. Іноземна мова – це цінна складова нашої освіченості.

2. Знання іншої мови в сучасну інформаційну епоху дозволяє працювати в світі0, більшому, ніж той, що обмежений лише вашою рідною мовою.

3. Ваші закордонні партнери (дипломатичні, політичні та комерційні) будуть приємно вражені серйозністю ваших цілей у розумінні їх контактів та взаємодії з ними.

4. Іноземна мова відкриває двері до іноземної культури та зовнішнього світу.

5. Коли ми вивчаємо іноземну мову, ми дізнаємось набагато більше про свою власну мову.

6. Ви можете розширити горизонт функцій свого мозку, щоб охопити більше галузей знань.

Метою статті є огляд сучасних зарубіжних теорій вивчення іноземних мов та їх прикладної складової у методиці викладання іноземних мов.

Розглянемо поширені нині зарубіжні теорії, автори та прихильники яких намагаються пояснити, яким чином вивчаються іноземні мови. Маклафлін виокремлює п'ять таких теорій:

1. Міжмовна теорія (М.Фріц, С. Кордер,).
2. Теорія лінгвістичних універсалій (Н. Хомскі, С. Бервік, К. Ньюпорт).
3. Теорія аккультурації (Р. Елліс, Дж. Шуман).
4. Когнітивна теорія (Г. Лакоф, Ж. Піаже, Дж. Брунер).
5. Моніторна модель Крашена (С.Крашен).

Елліс додає ще: теорію акомодації (Г. Гайлс), теорію дискурсу (Р. Гаріс.), модель змінної компетентності та нейрофункціональну теорію (Дж. Кантор).

Як правило, теорії засвоєння мови поділяються на п'ять загальних категорій, які базуються на концепціях: 1) біхевіоризму, підкреслюючи роль обумовленості; 2) інтеракціонізму, підкреслюючи комунікативні / соціальні потреби, мету та постановку: 3) когнітивізму, наголошуючи на логічних, інтелектуальних процесах; 4) нативістське або біологічне пояснення, підкреслюючи вроджені генетичні здібності; та 5) акцентуації на учня та стратегії навчання.

Розглянемо декілька теоретичних моделей, які, на нашу думку, є найбільш актуальними для викладачів іноземних мов: 1) теорія аккультурації; 2) теорія лінгвістичних універсалів; 3) міжмовна теорія; 4) теорія дискурсу; 5) когнітивна теорія; 6) модель монітора; 7) теорія кооперативного навчання.

Теорія аккультурації. Теорія аккультурації, запропонована Шуманом, стверджує, що оволодіння іноземною мовою є частиною процесу акультурації, і що ступінь володіння мовою визначається ступенем акультурації учня до такої мови. На цей процес акультурації впливає соціальна та психологічна «дистанція» між власною та іноземними культурами. Ці соціальні та психологічні змінні визначають зусилля, які докладуть до контакту з носіями мови, та ступінь відкритості для вкладеного матеріалу. Деякі з факторів, які, на думку Шумана, вважають сприятливими для позитивної соціальної дистанції, – це сприйняття соціальної подібності між культурою, групами, подібність між рідною культурою та культурами мов що вивчаються, певна інтеграція та асиміляція в культуру ІМ), позитивне ставлення одне до одного та очікування учня Позитивна психологічна дистанція встановлюється, якщо учні не стикаються ні з мовним, ні з культурним шоком, ні з культурним стресом і якщо вони привносять у завдання високу мотивацію та його проникність.

Теорія акультурації передбачає, що коли соціальна та психологічна дистанція велика. тобто, коли ставлення до іноземної мови та її носіїв негативно навантажене та відсутня інтеграційна мотивація, учні будуть відчувати труднощі з просуванням за межі ранніх стадій мовного розвитку, а мова залишатиметься умовною або застигне у зменшених та спрощених формах. Ми можемо досить чітко бачити, що на акультурацію припадає головним чином натуралістичне освоєння ІМ. Однак нам слід пам'ятати про важливість ставлення та мотивації у процесі засвоєння ІМ, які можуть зіграти подібну роль у вивченні іноземної мови в класі. Отже, важко ігнорувати думку, що афективні фактори визначають зусилля, які студент докладає в класі та поза ним, щоб отримати вхідні дані та використовувати мову для комунікативних цілей.

Теорія лінгвістичних універсалів. Досліджуючи особливості людських мов, лінгвісти продовжують відкривати загальні набори принципів, які застосовуються до всіх мов. Теорія лінгвістичних універсалів, або універсальна теорія граматики, намагається пояснити засвоєння мови, висуваючи гіпотезу про спільний, вроджений, біологічний, мовний компонент у генетичному складі людей, який пояснює ці загальновживані мовні особливості. Теорія універсальної граматики стверджує, «що дитина починає з усіх доступних принципів універсальної граматики», і що «правильний екологічний внесок у потрібний час сприяє процесу вивчення мови» [3]. Теорія стверджує, що універсальна граматика діє як при вивченні рідної мови, так і іноземної. Хоча спочатку вважалося, що цей «орган розумової мови», або пристрій засвоєння мови (LAD), атрофується з настанням статевого дозрівання, ряд досліджень не вказує на якісні відмінності між дорослим та дитиною, що навчається, за винятком здатності вимови. Насправді для дорослих, завдяки збільшенню пропускної спроможності матеріалу та факторів дорослішання, вивчення іноземних мов може бути більш ефективним. У абсолютно натуралістичній обстановці дитина продовжує переважати не завдяки кращому функціонуванню LAD, а, як зараз вважають, через різницю в кількості та якості наявного матеріалу.

Нас цікавить те, що теорія лінгвістичних універсалів породжує властиву ієрархію складності серед універсальних «правил», які залежать від "ступеня помітності" або складності певної структури. Вважається, що ті структури, які підпадають під універсальну основну граматику, менш помітні та легше засвоюються, ніж структури, властиві певній мові (їх також називають периферійною граматикою), для того, хто навчається, ніж менш помітні, щоб забезпечити їх вивчення.

Якщо насправді всі природні мови обмежені універсальними принципами, притаманними нашому генетичному складу, і якщо ці принципи можуть бути впорядковані в певній «ієрархії доступності», то з цього випливає, що перша та друга мови, досліджуючи міжмовні звязки, тобто мова дає результати на конкретному етапі лінгвістичного розвитку, різних учнів, які навчаються як у натуралістичних, так і в навчальних ситуаціях у класі. Хоча аналіз помилок вказує на те, що на міжмовну взаємодію впливає ряд факторів, дослідження показали тенденцію до виникнення деяких помилок на певних етапах засвоєння, незалежно від рідної мови та віку учня чи способу засвоєння мови. Іншими словами, типи помилок, що допускаються, обмежуються їх універсальною граматикою [3]. Тут універсальна теорія граматики взаємодіє з теорією міжмовних звязків.

Міжмовна теорія. Селінкер визначає міжмовну теорію як окрему мовну систему, побудовану учнем як результат п'яти центральних когнітивних процесів: 1) перенесення мови з рідної мови; 2) передача вивчення, що випливає з певних особливостей навчання; 3) стратегії вивчення другої мови; 4) стратегії спілкування другою мовою; та 5) надмірне узагальнення правил цільової мови. За допомогою аналізу помилок мовлення та письмових зразків тих, хто навчається, на різних етапах дослідники виявили, що міжмовні дані відображають систематичні зразки помилок та стратегії спілкування. Багато з цих помилок є розвивальними і з часом зникнуть, якщо учень отримає достатню кількість відповідних матеріалів [3]. Міжмовні форми, знайдені при ранньому засвоєнні мови, також можна знайти в мовах піджин. Знання мови піджин скам'яніють на відносно ранній стадії розвитку мови, оскільки, як вважається, носії отримують недостатньо інформації та не мають мотивації чи потреби удосконалити свої мовні навички, оскільки їх обмежені комунікативні потреби можуть бути задоволені без граматичної точності. Однак постійне зрозуміле навчання може допомогти учням подолати цей етап і продовжувати рухатись до освоєння цільової мови.

Отже, які наслідки має міжмовна теорія для навчання іноземних мов: розширений доступ допомагає учням формувати свої результати більш наближено до норм ІМ. Формальна інструкція, тобто аналіз граматики та граматична практика з тестами, може тимчасово покращити ефективність виконання цих тестів, але, мабуть, має відносно невеликий вплив на спонтанне використання мови.

Теорія дискурсу. Постулатом Теорії дискурсу є те, що учні розвивають компетентність володіння другою мовою не просто шляхом поглинання матеріалу, а шляхом активної участі в комунікативній взаємодії, тобто шляхом узгодження сенсу та заповнення інформаційних прогалин. Елліс висловлює головну гіпотезу теорії дискурсу, яка стосується як рідної мови, так і набуття іноземної: «Розвиток формальних лінгвістичних пристосувань для реалізації базової мовної функції виростає із міжособистісного використання, до якого застосовується мова [5].

Як і інші теорії, про які вже згадувалося, теорія дискурсу стосувалася набуття ІМ в натуралістичній обстановці. Ми можемо розглянути принципи, висунуті Хетчем і узагальнені Еллісом [5], щодо наслідків для вивчення іноземних мов:

1. SLA (набуття другої мови) рухається «природним» шляхом у розвитку синтаксису. (Хетч вважає, що цей „природний" шлях визначається передбачуваним дискурсом, який, звичайно, включає передбачуваний вклад – у якому беруть участь учні ІМ)

2. Носії мови налаштовують своє мовлення для того, щоб узгодити значення з немовними носіями мови; інтуїтивно вони говорять повільніше, голосніше, використовують більш стисле: речення та менш складні структури.

3. Розмовні стратегії, що використовуються для узгодження значення, та отриманий коригований вхід впливають на швидкість та шлях SLA (набуття другої мови) різними способами: а) той, хто навчається, вивчає граматику ІМ у тому самому порядку, що і частотний порядок різних ознак, що вводяться, тобто той, хто навчається, опановує спочатку ті структури, які є найбільш властивими; б) учень отримує загальноприйняті формули, а потім аналізує їх за складовими частинами; в) учневі допомагають будувати речення вертикально, тобто, запозичуючи частини мови попереднього дискурсу.

Когнітивна теорія. Замість того, щоб наголошувати на природжених, універсальних лінгвістичних процесах, афективних факторах, введенні чи взаємодії як причинних факторах розвитку другої мови, когнітивна теорія розглядає вивчення другої мови як розумовий процес, що веде через структуровану практику різних компонентних навичок до автоматизації та інтеграції мовних зразків. Хоча теорія дискурсу стверджує, що мова доступна для аналізу після її набуття або вкорінення, когнітивна теорія стверджує, що навички стають автоматичними лише після аналітичних процесів. Контрольовані аналітичні процеси, включаючи, звичайно, структуровану практику, розглядаються як «сходинки» для автоматичних процесів.

Замість того, щоб позиціонувати ієрархічний розвиток лінгвістичних структур, як це пропонується Міжмовною теорією, Когнітивна теорія створює ієрархію складності пізнавальних складових, які ведуть від контрольованої практики до автоматичної обробки мови. У міру того, як учень розвиває вищий ступінь оволодіння, він або вона проходить постійний процес реструктуризації, щоб інтегрувати нові структури з тими, що вивчалися раніше. Таким чином, когнітивне навчання складається з декількох різних фаз, коли навчальні завдання уточнюються, реструктуруються та консолідуються.

Поняття, що аналіз та структурована практика сприяють автоматичній обробці мови та є важливими для розвитку іноземної мови в класі, не є новим. Однак все частіше дослідники ставлять під сумнів питання, чи набуття ІМ – це вміння, подібне до керування автомобілем або гри на фортепіано, яке можна опанувати виключно за допомогою контрольованих операцій субкваліфікації, які в підсумку приводять до їх автоматичної обробки, тобто до спонтанного спілкування мовою. Когнітивна теорія разом з постулатами теорії дискурсу та біхевіористських зумовлень, мабуть, дає найбільше пояснень про те, що намагаються досягти викладачі іноземних мов та сучасні підручники під час навчання в класі. Поширена граматична програма дійсно намагається привести студентів через аналіз та пояснення (контрольована обробка) до автоматичної обробки через – хоч і обмежену – практику. Однак одне з важливих положень когнітивної теорії недостатньо відображено в навчальних практиках чи підручниках. Когнітивна теорія передбачає постійну реструктуризацію та інтеграцію через різні періодичні фази, як і більшість інших теорій, які намагаються врахувати вивчення ІМ. Когнітивна теорія визнає певний спіральний або циклічний розвиток мовних навичок, де рідна мова студента дозволяє постійно вдосконалювати та наближати до рівня ІМ. У теперішньому класі викладання та тестування в класі ІМ практиці, ми недостатньо визнаємо та продовжуємо це циклічне вдосконалення з постійним введенням та практикою. Наші сподівання на безпосередню точність і володіння не підтверджуються положеннями жодної теорії.

Модель монітора. Найамбітнішою та найвідомішою, а також суперечливою в даний час теорією, яка намагається пояснити опанування ІМ, є Моніторна модель Крашена. Ця теорія також є єдиною, з якої були зроблені безпосередні педагогічні екстраполяції за так званим природним підходом. Гіпотеза набуття / навчання Крашена стверджує, що дорослі або підлітки, які вивчають мови, мають у своєму розпорядженні два процеси, які допоможуть їм у розвитку вілього володіння мовою. Одне – набуття, інше – навчання. Набуття є підсвідомим і відбувається за допомогою взаємодій з рідною мовою, подібно до того, що доступно дітям, коли вони засвоюють рідну мову. Навчання, навпаки, вимагає свідомої думки та аналізу і відбувається переважно під час формального навчання. За словами Крашена, для спонтанного спілкування можна використовувати лише ту мову, яку було набуто. Гіпотеза природного порядку, натхненна Універсальною граматикою та теорією міжмовних мов, стверджує, що ми набуваємо граматичні структури в передбачуваному порядку, що не визначається порядком їх викладання. За словами Крашена, вхідна гіпотеза посилається на його віру в те, що "люди набувають мову лише одним способом – розуміючи повідомлення або отримуючи" зрозумілий матеріал". Два наслідки стану вхідної гіпотези:

1) мовлення є результатом набуття, а не його причиною. Мовлення не можна викладати безпосередньо, воно «виникає» самостійно в результаті формування компетентності за допомогою зрозумілого викладання.

2) якщо матеріал зрозумілий, і його достатньо, достатньо потрібної граматики, необхідна граматика надається автоматично. Вчителю мови не потрібно намагатися навмисно викладати наступну структуру за природним порядком; вона буде надана в потрібних кількостях і автоматично переглянута, якщо студент отримає достатню кількість зрозумілого матеріалу [6].

Гіпотеза монітора стверджує, що офіційне навчання не впливає на засвоєння, за винятком того, що воно може служити монітором або редактором для результатів навчання, якщо 1) є достатньо часу: 2) фокус взаємодії має форму, а не значення, 3) учень знає відповідні правила. Гіпотеза афективного фільтра створює ментальний екран між учнем та оточенням, який активується афективними факторами, такими як тривога, впевненість у собі тощо, і який контролює кількість вкладених даних студенту та обсяг вхідних даних, які студент перетворює в знання. Цьому сприяє високоефективний фільтр. За словами Крашена [6], «зрозумілий вхід і потужність фільтра є справжніми причинами засвоєння другої мови».

Модель монітора Крашена зазнала критики з ряду пунктів. Найбільший інтерес для нас представляє критика на адресу дихотомії навчання при набутті та його погляд на зрозумілий матеріал як єдиний пояснювальний фактор засвоєння другої мови. Очевидно, що всі ми можемо засвідчити на власному досвіді, що навички, які свого часу були засвоєні свідомо за допомогою сегментації та аналізу, з часом можуть стати автоматичними на практиці, бути доступними автоматично на практиці та для спонтанного використання. Наскільки цей свідомий аналіз є «необхідним» чи корисним для вивчення іноземних мов, коли немає достатньої та відповідної зрозумілої інформації, залишається головною проблемою [6].

Кооперативна модель навчання. Кооперативне навчання – одна з найкорисніших організаційних ідей, нещодавно висунутих для зміни навчального процесу, залучення учнівського інтелекту та підключення шкільного навчання до ринку праці. Хоча співпраця в класі не нова, вона нещодавно привернула серйозну

увагу дослідників освіти. Основна концепція обертається навколо активного навчального середовища для малих груп, організованих викладачами. Студенти об'єднуються в групи, обговорюють теми і вчаться брати участь у навчанні. Командний дух, а не індивідуальне суперництво, підкреслюється, коли студенти вчаться працювати разом для досягнення навчальної мети, а їх команда несе відповідальність за навчання кожного члена групи. Завдання студентів – це не тільки виконати завдання, але й навчитися чомусь у команді. Успіх одного учня допомагає іншим.

Недавні дослідження показують, що кооперативні групи продукують більше і кращі ідеї, ніж студенти, які працюють самостійно. Спільна дискусія довела, що вона може збільшити рівень утримання та покращити здатність усіх студентів до вирішення проблем. Дискусія сприяє навчанню, оскільки однолітки заохочують одне одного. Не дивно, що одним з найбільш чітких висновків є те, що спільне навчання покращує соціальні відносини між студентами [7].

План спільного формування знань включає стратегії для підключення мислення до спільних груп. Студенти дізнаються, як спільно шукати інформацію з питань, породжених окремими людьми чи групою.

Вони вивчають методи аналізу, інтерпретації, ведення переговорів та передачі своєї інформації в команді. Замість традиційного акценту на конкурентоспроможних індивідуальних результатах студентам пропонується об'єднати свої таланти, щоб допомогти одне одному вчитися, і запропонувати груповий продукт.

Опанування мови – будь то першою, другою чи іноземною – це надзвичайно складний процес, особливо важкий для проникнення, оскільки його неможливо спостерігати безпосередньо. Жодна з розглянутих вище теорій не пропонує повного і послідовного пояснення. Більшість намагаються пояснити, як вивчається друга мова, досліджуючи лише один із багатьох факторів, що сприяють цьому. Зрештою, більш повна теорія засвоєння ІМ повинна буде враховувати біологічні (вроджені), соціальні, інтерактивні, когнітивні та біхевіористські аспекти навчання мови. Крім того, розумна педагогіка повинна мати на увазі масу можливих індивідуальних факторів навчання, які стримують розвиток другої мови в класі. Однак небагато психолінгвістів вдаються до педагогічних наслідків сучасних теорій. На жаль, чи на щастя, викладачі ІМ, не мають розкоші чекати на остаточну теорію та її перевірку за допомогою досліджень, перш ніж приймати рішення про те, що робити в класі.

Екстраполювати від натуралістичного засвоєння мови дитини до дорослого чи підлітка, вивчення іноземної мови в класі важко, оскільки між цими режимами існують основні відмінності: відмінності в психологічній та інтелектуальній зрілості між обома групами учнів, в ситуаціях та умовах, в яких відбувається взаємодія, у типі та обсязі доступних даних, у типах комунікативних актів, що відбуваються, та їх основних цілях у наявних можливостях використання мови, в особистій мотивації скористатися такими можливостями тощо. Як практичний приклад, доступні можливості введення та взаємодії в класі відрізняються від тих, що зустрічаються на дитячому майданчику.

Висновки. Підсумовуючи, ми все-таки маємо відповісти на наступні два запитання: Як опанувати другу чи іноземну мову? Як ми можемо найкраще використати час у класі, щоб підготувати наших учнів до задоволення їхніх потреб у спілкуванні їхньою другою мовою? Дослідження стратегії для учнів – це об'єднання цих теоретичних та практичних проблем. Це надає дослідникам ще одну характеристику учня, яку варто враховувати, визначаючи, як і з яким ступенем ефективності засвоюється друга мова. Для практиків або викладачів англійської мови представляє проблему застосування знань, отриманих в результаті систематичної рефлексії сприйняття учнями свого навчання. Отже, ця справа, кінцевою метою якої є автономне та ефективне вивчення мови, залежить від співпраці дослідників, експертів навчальних програм, розробників матеріалів, викладачів класів та тих, хто навчається. Більше того, уже існують успішні спроби у визначенні стратегій для вивчення іноземних мов та в їх розміщенні в межах типології. Надалі потрібно експериментувати зі складним набором стратегій, які працюватимуть найкраще.

References

1. Albert H. Marckwardt. Motives for the Study of Modern Languages, Language Learning. 1988.
2. Berry John. Acculturation strategies and adaptation. Immigrant families in contemporary society. 2007.
3. Chomsky N. Poverty of stimulus: unfinished business. *Stud. Chin. Linguist.* 2012. No.33. P. 3–16. URL: https://scholar.google.com/scholar_lookup?journal=Stud.+Chin.+Linguist.&title=Poverty+of+stimulus:+unfinished+business&author=N.+Chomsky&volume=33&publication_year=2012&pages=3-16&. (дата звернення 10.10.2021).
4. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition: Second Edition. Oxford University Press, USA. 2015.
5. Frith May B. "Second Language Learning: An Examination of Two Hypotheses." IRAL 12. 1975. P. 327-342.
6. Krashen S. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon. 1982. URL: https://web.archive.org/web/20110716023230/http:/www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html.
7. Tomasello Michael. "Piagetian and Vygotskian Approaches to Language Acquisition." *Human Development*, vol. 39. No. 5. 1996. P. 269–76. URL: http://www.jstor.org/stable/26767799.
8. Schutz R. Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition. *English Made in Brazil*. 2007. URL: https://www.sk.com.br/sk-krash.html.