

УДК 81.24 (73)

I. O. БІЛЕЦЬКА

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦІЙ, ТЕОРІЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

У статті розглянуто різні точки зору щодо трактування поняття «підхід» вітчизняними та зарубіжними науковцями. Проаналізовано найбільш поширені в американській педагогіці середньої освіти теорії, концепції та підходи до розуміння і здійснення процесу навчання іноземних мов у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Згідно з позицією багатьох дослідників, на підходи в навчанні мов у різні історичні проміжки часу впливали підходи до вивчення пізнавальних процесів. Аналіз діахронічного аспекту розвитку сучасних підходів до вивчення іноземної мови свідчить, що розробка підходів до навчання мов є наслідком неспроможності попередніх задовольнити соціально-економічні, політичні, культурні потреби володіння іноземними мовами, незадоволення науковців та вчителів-практиків результатами навчання, прагнення покращення стану освітньої галузі.

Ключові слова: концепція, теорія мови, підхід, іноземна мова, навчання.

И. А. БИЛЕЦКАЯ

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА КОНЦЕПЦИЙ, ТЕОРИЙ И НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

В статье рассматриваются разные точки зрения к трактовке понятия «подход» отечественными и зарубежными учеными. Проанализированы наиболее распространенные в американской педагогике среднего образования теории, концепции и подходы к пониманию и реализации процесса обучения иностранным языкам во второй половине ХХ – в начале ХХІ в. Как считают многие исследователи, на подходы в обучении иностранным языкам в разные исторические отрезки времени влияли подходы к изучению познавательных процессов. Анализ диахронического аспекта развития современных подходов к изучению иностранного языка ярко свидетельствует, что разработка подходов к обучению языков является результатом невозможности предыдущих удовлетворить социально-экономические, политические, культурные потребности владения иностранными языками, неудовлетворенность ученых и учителей-практиков результатами обучения, стремление улучшения состояния образовательной сферы.

Ключевые слова: концепция, теория языка, подход, иностранный язык, обучение.

I. O. BILETSKA

GENERAL CHARACTERISTICS OF CONCEPTS, THEORIES AND SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE FOREIGN LANGUAGE LEARNING IN THE USA

The article is devoted to the different ways of definition of the term «approach» by native and foreign scientists. The most popular in American secondary school pedagogy theories, concepts and approaches to understanding and realization of the foreign language teaching in the second part of the ХХ – at the beginning of the ХХІ centuries have been analyzed. As the most investigators believe, the approaches to cognitive process influence the approaches to the foreign language teaching in different historical periods. The analysis of diachronical developmental aspect of modern approaches to foreign language learning indicates, that the development of the approaches to the language teaching is the result of impossibility of the previous ones to meet socio-economic, political, cultural needs of foreign language knowledge, non-satisfying of scientist and teachers with educational results, the desire to improve educational branch.

Keywords: concept, language theory, approach, foreign language, education.

Дослідження проблеми навчання іноземних мов у педагогіці середньої освіти США дає змогу розглянути теорії, концепції та підходи до розуміння і здійснення процесу навчання іноземних мов у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Закономірно, що з розвитком людського суспільства змінюються освітні пріоритети, цілі, навчальні програми, але навчання мови залишається незмінним пріоритетом у змісті освіти. Необхідність вивчення іноземних мов завжди обґрунтовувалося в теорії та практиці освіти, а знання мови засвідчувало рівень освіченості особистості. Як відзначав відомий дослідник Л. Келлі, у навчанні мов протягом сторіч висували три головні цілі: соціальну (мова для спілкування), художньо-літературну (мова як засіб творчої діяльності і її сприйняття), філософську (мовний аналіз) [1, с. 121].

Сьогодні у практиці викладання використовується кілька десятків різних підходів до вивчення іноземних мов, кожний з яких претендує на високу результативність. Однак до оптимального варіанта вирішення цієї проблеми педагоги ще не прийшли, свідченням чого є численні праці вітчизняних і зарубіжних вчених минулого та сучасності. Науковим підґрунтям для вивчення проблеми є дослідження П. Бега, Л. Биркун, О. Першукової, В. Раушенбаха, Е. Фехнера, Л. Хоменко, Б. Шубасевич. Розробкою власних теорій іншомовного навчання займалися у зарубіжній практиці М. Берліц, Н. Брукс, Ст. Крашен, Л. Кремін, Р. Ладло, У. Ріверз, Ч. Фріз.

Метою статті є розглянути різні точки зору щодо трактування поняття «підхід» вітчизняними та зарубіжними науковцями та проаналізувати найбільш поширені в американській педагогіці середньої освіти теорії, концепції та підходи до розуміння і здійснення процесу навчання іноземних мов у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст.

Дослідження дидактичних аспектів навчання іноземної мови, системних зв'язків між теорією і практикою в межах кожного теоретичного підходу в мовній освіті зумовлює труднощі через відсутність у зарубіжній педагогіці, зокрема американській, чіткого визначення педагогічної термінології. Немає абсолютної узгодженості щодо використання таких термінів, як «освіта», «педагогіка», «підхід», «метод» тощо. Деякі з них функціонують як синонімічні, значення інших можна здебільшого визначити лише на рівні контексту. Так, вітчизняні та зарубіжні науковці по-різному трактують поняття «підхід». Наприклад, один і той же підхід може називатись методом мовної освіти і навпаки. Зміни в підходах до навчання мови протягом історії відображали визнання змін щодо того, якої мети, завдань і якого рівня володіння мовою намагались досягти ті, хто навчав, і ті, хто її вивчав.

У 1963 р. Е. Антоні запропонував визначення, за яким підхід – це «набір певних теоретичних принципів стосовно природи навчання мови та її вивчення, який приймається за аксіому. Він визначає природу предмета, якого треба навчити» [2, с. 93–97].

Поняття підходу в навчанні іноземної мови в зарубіжній мовній освіті базується на теоріях про природу мови та її вивчення, які є джерелом принципів та практики навчання мов. На думку Ф. Сієрра, підхід необхідно диференціювати від методу та прийому. Так, він зазначає, що підхід або стратегія – це найбільш абстрактне серед цих трьох поняття і воно стосується лінгвістичних, психо- і соціолінгвістичних принципів, які лежать в основі методів і прийомів. Прийом – це найвужче поняття серед зазначених, це лише одна окрема процедура, яка використовується на занятті. Методи розташовуються між підходами і прийомами, це посередник між теорією (підходом) і практикою. Деякі методи можуть містити кілька прийомів і, хоча деякі прийоми розвивалися автономно, найбільш важливі з них походять від основних методів.

У вітчизняній науці підхід прийнято визначати як загальну вихідну концептуальну позицію, певну стратегію навчання, що зумовлює вирішення інших підпорядкованих положень.

О. Кузнецова, яка проаналізувала теоретичні ідеї та практику мовної освіти у Великій Британії, вважає за доцільне використовувати термін «напрямок у погляді на мову». Вона, зокрема, визначає два такі напрями – структурний і функціональний. Перший вважається традиційним; він розглядає мову як систему структурно пов'язаних елементів для кодування значення. Елементами її є фонологічні складники (фонемні), граматичні складники (фрази, речення), граматичні операції (додавання, переміщення, поєднання або трансформація елементів), а також – лексичні складники (структура слів). Другий теоретичний напрямок –

функціональний, за яким мова є засобом передання функціонального значення. Він відзначає важливість семантичного і комунікативного вимірів мови на протигагу її суто граматичним характеристикам, а також спрямований на визначення та організацію змісту навчання мови на основі категорій значення і функції, а не структури мови та її граматики [3, с. 77].

Р. Мільруд вказує, що в процесі розвитку підходів до навчання мов спостерігається тенденція зближення процесу навчання і діяльності людини. Він зазначає: «Це відбувалося не випадково, оскільки підхід до навчання іноземних мов включає статичність і діяльність. Це означає, що навчання іноземних мов може бути організоване і як спільна діяльність учителя та учня, і як застиглий зліпок з цієї діяльності. При діяльнісному підході у навчальному процесі виникають значущі для учнів цілі, реалізуються важливі мотиви, домінує індивідуальна значущість. При статичному підході учень як особа фактично бездіє» [4, с. 15]. Отже можна виокремити статичний і діяльнісний підходи у навчанні мов. Кожен з них безпосередньо визначає цілі, зміст навчання, мотиви учіння тощо.

Згідно з позицією багатьох дослідників, на підходи у навчанні мов у різні історичні проміжки часу впливали підходи до вивчення пізнавальних процесів. Розуміючи недостатність лінгвістичних теорій у визначенні теоретичної основи певних підходів до навчання мови, в зарубіжній педагогіці відзначають значення теорій вивчення мов, які дають відповіді на запитання про психолінгвістичні та когнітивні процеси, що беруть участь у вивченні мови, та про умови активізації її вивчення [3].

У 50–60-х роках ХХ ст. навчання іноземних мов перебувало під впливом тенетів біхевіоризму. Біхевіористична концепція навчальної технології зосереджується на пізнавальних процесах нижчого порядку, коли мотиви утримуються під контролем завдяки створенню певних умов. Навчальний план за цією концепцією створюється крок за кроком, охоплюючи невеликі розділи навчального матеріалу, а результати засвоєння цих «порцій» навчального матеріалу можна одразу ж зафіксувати. Це і є метою такого навчання [5, с. 51].

Вказаний підхід розглядає вивчення іноземної мови як процес імітації та підсилення: учні намагаються копіювати те, що вони чують, і завдяки регулярному практикуванню у них виробляються певні необхідні навички оволодіння мовою. Вважається, що особливості першої мови впливають на вивчення другої мови: учні «переносять» звуки, структуру і вживання з однієї мови в іншу. При цьому розрізняють два типи перенесень. Подібності між двома мовами призводять до «позитивного перенесення»: видається можливим використання навичок першої мови при вивченні другої (наприклад, правило, що підмет ставиться перед дієсловом, можна за аналогією перенести з англійської мови у французьку). Відмінності ж спричиняють «негативне перенесення», що відоме як інтерференція, котра є основним джерелом труднощів при вивченні іноземної мови. Основна мета біхевіористичного навчання полягає в тому, щоб формувати нові правильні лінгвістичні вміння через інтенсивну практику, мінімізуючи помилки інтерференції у цьому процесі.

На початку 80-х років когнітивна модель у навчанні іноземних мов поступово витісняє модель біхевіористичну. Напрямок когнітивізму висвітлений у розробках американського вченого Н. Хомські. Згідно з його поглядами, мовлення – це не форма поведінки, а складна, базована на правилах система. Вивчення її сприяє засвоєнню мови. Дослідник вважав, що в процесі вивчення мови дитина поступово набуває компетентності, яка і дає змогу дітям ставати творчими користувачами мови. Особливо важливим в теорії Н. Хомського є доведення того, що оволодіння мовою – це не лише процес набуття мовленнєвих умінь, а й процесом опанування граматичними та іншими структурними елементами мови [6, с. 31–33].

Учень у когнітивній моделі є не пасивним, а активним учасником у процесі засвоєння і застосування знань, він діє конструктивно, відтворює всі навчальні ситуації. Теоретики когнітивного підходу вважають, що «завершена теорія пізнання людини повинна включати аналіз планів чи стратегій, котрі учень застосовує в процесі мислення, запам'ятовування і застосування мови». Також вони вказують, що «мистецтво викладання починається з діагностики пізнавальних і чуттєвих процесів та здібностей учнів, з урахуванням цього вчитель використовує різні підходи до різних учнів у різних ситуаціях з метою активного впливу на їхній розумовий розвиток» [7, с. 14].

Для когнітивної моделі характерно те, що учні оцінюються за їхніми пізнавальними здібностями у творчому підході до вироблення гіпотез стосовно структури іноземної мови. Вони формулюють правила, випробовують їх і вносять зміни, якщо виявляється, що вони неправильні. Вивчення мови відбувається шляхом переходу з одного рівня на інший, коли учні набувають глибших знань другої мови. На кожному рівні відбувається контроль мовної системи, що не є еквівалентом ні першій, ні другій мові – міжмови (interlanguage).

У цьому підході центральну роль відіграє аналіз помилок, які виникають тоді, коли учні роблять неправильні висновки про природу другої мови: впевненість, що якась модель є загальною, коли фактично існують винятки. Аналіз помилок сприяє отриманню даних про природу навчального процесу, оскільки учені, зрештою, має уявлення про систему іноземної мови.

Тривалий час когнітивний підхід до вивчення іноземної мови був пануючим, а аналізу помилок приділяли багато уваги. Проте з'ясувалось, що такий аналіз є дуже складною справою і включає ще й інші фактори, крім пізнавальних. Як стверджує порівняльний аналіз, деякі помилки є результатом впливу рідної мови, інші ж спричинені зовнішніми впливами, наприклад, неадекватним навчанням або матеріалом. Також помилки виникають через потребу примусити когось зрозуміти, використовуючи будь-які засоби (наприклад, замінюючи слова жестами). Крім того, не всі помилки однаково систематичні, шкідливі чи несприйнятливі. Так, вокабулярні помилки є менш загальними і передбачуваними, ніж граматичні, але, зазвичай, вони більш руйнівні для спілкування.

Теорія пізнавального коду, що виникла в надрах когнітивізму, наголошує на засвоєнні мови за допомогою розумових процесів, використанні різних стилів і стратегій навчально-пізнавальної діяльності. Як з'ясували дослідники, когнітивні стилі породжують певні стратегії навчання. Рубін і Стерн, які вивчали ці стратегії в контексті засвоєння іноземних мов, визначили сім характеристик, необхідних для успішного оволодіння іноземною мовою: бажання догадуватися і точність догадок; сильна мотивація до спілкування; розкутість; увага до мовної форми; пошук партнерів по спілкуванню; самоконтроль мовлення; увага до змісту.

Альтернативою цим підходам до навчання іноземних мов є герменевтичний підхід. Аналізуючи його особливості, польський дослідник А. Гофрон дійшов висновку, що, згідно з цим підходом, «дійсність створюється в діалозі, який веде ... людська спільнота, це творення є водночас і розумінням дійсності...» [8, с. 104]. При цьому наголошується на креативному значенні мови, оскільки за такого підходу надзвичайно важливим є конкретизований зв'язок між лексичним складом і морфологічними категоріями певної мови, мовою як етнічним явищем і колективним, культурним баченням світу, характерним для користувачів цієї мови.

Наступний підхід розглядає засоби інформації як навчальні посібники. Увага педагога при цьому зосереджена на ефекті від їх використання, а не на індивідуальних особливостях учнів і не на підборі та організації навчального матеріалу. В 60-х роках ХХ ст. цей підхід до навчання мов почав втрачати популярність. Комунікативний підхід змінив погляд на неї: фокус був переведений із засобів інформації на процес передавання інформації від джерела (вчителя або диктора) до реципієнта (учня). Водночас багато уваги почали приділяти навчальному плану.

Подальші психологічні і методичні дослідження показали, що успішність оволодіння іноземною мовою визначають не тільки розумові процеси, а й емоційна сфера учнів. Ідея про істотний вплив почуттів на ефективність навчання взагалі, і засвоєння іноземної мови зокрема, набула розвитку у рамках гуманістичної психології, засновником якої вважається американський психолог К. Роджерс. Його гуманістичну концепцію стосовно навчання іноземних мов розвинули Ч. Каррен і багато інших дослідників, які серед важливих для вивчення іноземних мов характеристик особистості називають мотивацію, рівень тривожності, рівень самооцінки, схильність до ризику, екстравертованість [9].

Автор концепції, відомої як «груповий метод» (community language learning), Ч. Каррен зосереджується здебільшого на умовах, які необхідні для успішного учіння. У нього найважливішим чинником успішності навчання є атмосфера в класі, тому він намагається знайти способи покращення ситуації, позбавлення учнів почуття жаху та невпевненості.

Зазначені підходи до мовної освіти в зарубіжній педагогіці суттєво впливають на процес навчання іноземних мов в навчальних закладах, оскільки вони визначають підходи та методи у

їх викладанні. Їх значення полягає в уточненні тієї ролі, яка відводиться учителю і учням у навчальному процесі, що позначається на рівні теоретичного підходу навчання мови.

Як стверджує О. Кузнецова, підхід до навчання мови (а відтак і методи навчання) справляє значний вплив на добір навчальних матеріалів, котрі «конкретизують зміст предметного матеріалу і пропонують інтенсивність елементів навчальної програми, визначаючи об'єм часу, уваги та деталей, що потребують її окремі пункти чи завдання. Вони визначають і повсякденну поурочну мету навчання, а їх будова залежить від конкретного розуміння ролі вчителя і учня в навчальному процесі» [3, с. 82].

Донині немає єдиної зарубіжної теорії, яка б враховувала різні підходи до вивчення іноземної мови і пояснювала, чому деякі учні мають у цьому досягнення, коли інші не досягають успіху.

Варто зазначити, що традиційні теорії учіння мови сфокусовані здебільшого або на процесі вивчення мови, або на умовах активізації її вивчення, іноді вони враховують обидва виміри. Теорії, спрямовані на процес оволодіння мовою, спираються на формування навичок. Теорії, спрямовані на вироблення умов успішного учіння, відзначають значущість природи особистісного та фізичного контексту, за якого відбувається вивчення мови [3].

За останні два десятиліття значної популярності в США набула психолінгвістична модель навчання іноземних мов С. Крашена. Його «моніторська теорія» (monitor model) є прикладом теорії, зверненої як до процесу, так і до умов успішного вивчення мови.

У книзі «Принципи і практика оволодіння другою мовою» С. Крашен зазначає, що зарубіжна теорія оволодіння другою мовою є сукупністю гіпотез, «які узгоджуються з експериментальними даними» [10, с. 2] про відмінності в оволодінні мовою та її вивченні, природному характері оволодіння, наявності контролера (монітора), про оптимальний вхід і афективний фільтр. Науковець визначив та обґрунтував кілька гіпотез, щодо навчання іноземних мов.

1. Гіпотеза про відмінності в оволодінні мовою та її вивченні передбачає наявність двох шляхів формування компетентності в оволодінні другою мовою: підсвідомого «оволодіння» в процесі природної комунікації з людьми-носіями мови та усвідомленого «вивчення» в умовах школи та інших навчальних закладів.

2. Гіпотеза про природний характер оволодіння мовою зводиться до того, що оволодіння граматичними структурами мови у дітей відбувається «природним шляхом» у процесі спілкування з оточуючими людьми.

3. Монітор-гіпотеза передбачає наявність у людини, яка свідомо вивчає мову, так званого контролера (монітора), відповідального за правильну граматичну побудову мовлення. Вважається, що свідоме використання правил для коректування допущених помилок досягається за умови дотримання трьох умов: наявності достатнього часу, зосередженості уваги на мовленнєвій формі, знання граматичних правил.

4. Гіпотеза про оптимальний вхід стверджує, що оволодіння мовою відбувається передусім у процесі сприйняття мовлення, розуміння його структури за допомогою контексту позамовною інформацією. Оптимальним є вхід, за якого рівень інформації дещо перебільшує наявний рівень мовленнєвої компетентності людини. Це забезпечує не лише розуміння мовлення, що сприймається, а й досягнення наступного рівня мовленнєвої компетентності, розвиток експресивного мовлення (говоріння).

5. Гіпотеза про афективний фільтр пов'язана з наявністю та впливом на оволодіння мовою емоційного фактора: впевненості, хвилювання тощо. Відхилення від оптимального емоційного стану піднімає рівень вхідного фільтру і, відповідно, сприйняття мовлення. При цьому скорочується кількість інформації, що надходить у мозок людини, яка вивчає мову.

Незважаючи на популярність і практичне значення, модель С. Крашена зазнає критики. У багатьох дослідників викликає неприйняття його твердження про те, що набуття і вивчення – майже несумісні, якісно різні процеси. Багато досліджень свідчить, що свідомо засвоєні знання часто перетворюються в набуті.

Цікавою є позиція американських учених – лінгвіста-структураліста Ч. Фріза та методиста Р. Ладо, авторів добре відомого аудіо-лінгвального методу вивчення іноземних мов. Вони займалися переважно питаннями навчання мов дорослих, але їх концепція мала вплив і на

шкільну методику. Науковці розглядали мову як відображення історії, культури та побуту народу-носія мови. Тому Р. Ладо вважає, що вивчення іноземної мови нерозривно пов'язане з проникненням в культуру її народу, оскільки їх неможливо зрозуміти поодиноці. Важливим є не лише знайомство з реаліями, а розуміння системи понять, що склалися в певній мові та культурі (elementary meaning units in the culture). Без такого знання неможливо зрозуміти інший народ та його мову, адже носії цієї мови оперують іншими поняттями [11].

Отже, як справедливо зазначає О. Кузнецова, на основі різних підходів у мовній освіті обґрунтовуються теоретичні принципи процесу навчання, базові положення лінгвістичних теорій та теорій учіння, на які спираються у розробці окремих методів навчання мов. На рівні мовних теорій з'ясовуються моделі мовної компетенції та перелік головних рис мовної організації і використання мови. Щодо теорії учіння, на цьому рівні з'ясовуються центральні складові процесу учіння та умови, які сприяють успішності вивчення мови [3].

Доцільною, на нашу думку, є пропозиція професора Канадського університету в Саймон-Фрайзері Г. Хаммерлі, котрий пропонує поділити всі існуючі теорії на центрифужні (від вивчення до використання) та центрипетальні (вивчення шляхом використання) і виявляє себе прихильником синтезу цих двох підходів. Варто зазначити, що тільки цей науковець до підходів відносить і двомовну систему навчання.

Все ж варто зауважити, що деякі теорії навчання іноземних мов спрямовані переважно на формування усних мовленнєвих умінь, інші обирають за найважливіше навчання загальних навичок спілкування і надають більшого значення можливості значущого самовираження, ніж граматичній правильності чи фонетичній підготовці. Деякі від початку спрямовані на серйозне навчання граматики та правильної вимови. Дуже часто мету навчання мови визначають з меншою лінгвістичною спрямованістю, наголошуючи на процесах та здібностях, яких мають досягти учні в результаті навчання [3].

На рівні кожного теоретичного підходу, окрім своєрідного розуміння процесу навчання, природи мови, процесу учіння, програми навчання, навчальної діяльності, по-різному розглядаються роль і функції учителя, учнів та навчальних матеріалів у навчальному процесі.

Як показує аналіз теоретичних концепцій мовної освіти кінця ХХ ст., їх автори більше уваги приділяють ролі учня в навчанні, індивідуальним особливостям і особистісним характеристикам кожного школяра. Так, Ф. Джонсон і С. Паулстон, розглядаючи індивідуалізацію навчання як засіб активізації навчальної діяльності, відзначають, що за умови її успішного впровадження в процес навчання мови учні: а) планують власну навчальну програму і, таким чином, беруть на себе відповідальність за те, що вони роблять у класі; б) контролюють і оцінюють власну успішність; в) є членами групи і навчаються у взаємодії з іншими; г) навчають інших учнів; д) навчаються від учителя, інших учнів і за допомогою навчальних матеріалів.

Дж. Річардс та Т. Роджерс, аналізуючи роль учителя в різних теоретичних підходах до навчання мови, визначають наступні характеристики: а) функції, які має виконувати вчитель: керівника практичною діяльністю, радника чи моделі для наслідування; б) ступінь контролю, здійснюваного вчителем у процесі навчання; в) рівень відповідальності вчителя у визначенні змісту навчання; г) моделі взаємодії між учителями та учнями [9, с. 24].

Прихильники індивідуалізації навчання вбачають роль педагога в створенні спеціальних моделей взаємодії та відносин між учителем та учнями в навчанні, які мають поступово передати відповідальність за навчання від учителя учневі. Автори концепції «групового методу» розглядають учителя як психологічного радника, де мірилом його майстерності є тепле ставлення, чуйність та прийняття учнями.

Отже, теоретичний аналіз різних концепцій, теорій та науково-методичних підходів показує, що серед американських дослідників не існує узгодженості щодо чіткого визначення існуючих теорій навчання мов, особливо тих, що виділились в останні десятиріччя ХХ та на початку ХХІ ст. Аналіз діахронічного аспекту розвитку сучасних підходів до вивчення іноземної мови яскраво свідчить, що існуюча палітра підходів, теорій та інноваційних технологій була підготовлена попередніми зусиллями теоретиків і практиків навчання мови. Розробка і розвиток підходів до навчання мов є наслідком неспроможності попередніх задовольнити соціально-економічні, політичні, культурні потреби володіння іноземними

мовами, незадоволення науковців та вчителів-практиків результатами навчання, прагнення покращення стану освітньої галузі, оскільки багатомовність поступово стає однією з найхарактерніших рис сучасного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Kelly L. G. English as a Second Language: an Historical Sketch / L. G. Kelly // *ELT*. – 1971. – Vol. 25, № 2. – P. 120–132.
2. Antony E. M. Approach, method and technique / E. M. Antony // *Teaching English as a Second Language*. – New York: McGraw-Hill, 1965. – P. 93–97.
3. Кузнецова О. Ю. Розвиток теоретичних ідей і практики мовної освіти у Великій Британії / О. Ю. Кузнецова. – Харків: Константа, 2002. – 236 с.
4. Мильруд Р. П. Методология и развитие методики обучения иностранным языкам / Р. П. Мильруд // *Иностранные языки в школе*. – 1995. – № 5. – С. 13–18.
5. Пасинкова І. В. Система підготовки бакалаврів гуманітарних наук з іноземної мови в університетах США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / І. В. Пасинкова. – К., 2005. – 194 с.
6. Chomsky N. Review of Verbal Behaviour / N. Chomsky // Ed. By Jacobovits L. A., Miron M. S. *Readings in the Psychology of Language*. – Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall, 1967. – P. 142–171.
7. Saettler P. The evolution of American educational technology / P. Saettler. – Englewood-Colorado: Libraries Unlimited, Inc., 1990. – 570 p.
8. Гофрон А. Культурно-епістемологічні положення освітніх концепцій у вибраних країнах Європи: монографія / А. Гофрон. – К.: Вища школа, 2003. – 152 с.
9. Richards J. C., Rodgers T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://en.wikipedia.org/wiki/Language_education - cite_ref-Diller_1-2
10. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition / S. D. Krashen. – New York, London, etc.: Prentice Hall International, 1987. – 202 p.
11. Першукова О. О. З історії розвитку соціокультурних аспектів вивчення іноземних мов у Європі / О. О. Першукова // *Іноземні мови*. – 1999. – № 4. – С. 16–19.