

УДК 159.9

Н.А. СОРОКА,

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов №2  
Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Харків)

## ПСИХОЛОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПЕРЕВАГ ЕМПІРИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК ОСВІТЬНОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Запропоновано аналіз матеріалів, присвячених емпіричній теорії навчання іноземної мови. Як ключове поняття такої теорії розглядається роль освітнього процесу майбутніх фахівців. Автор наголошує на важливості формування та розвитку усвідомлення студентами ролі вивчення іноземної мови з точки зору їх самосвідомості і самооцінки. Приділяється увага питанням сприйняття себе як суб'єкта навчання, можливості самостійно коригувати процес засвоєння інформації та ставити завдання для максимально ефективного засвоєння структури мови.

*Ключові слова:* емпіричний підхід у навчанні, когнітивні стратегії, комунікативний підхід, компетентність, усвідомлення себе як об'єкта навчання.

**Постанова проблеми.** Питання, які будуть розглянуті в цій статті, передбачають три основні підходи до погляду на поняття знань та усвідомлення емпіричного навчання, які доповнюють одне одного: 1) становлення людини як особистості, 2) процес навчання та 3) завдання навчання (знання, навички та ін.). Ці аспекти можуть розглядатися як три кути трикутника, що визначають поняття вивчення мови як освітнього процесу майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Емпіричне навчання може розглядатися як модель навчання в межах цього трикутника, наголошуючи на необхідності урегулювати інтуїтивний досвід із різними іншими шляхами його концептуалізації. Зазначене вище може бути наведено у вигляді діаграми (рис. 1).

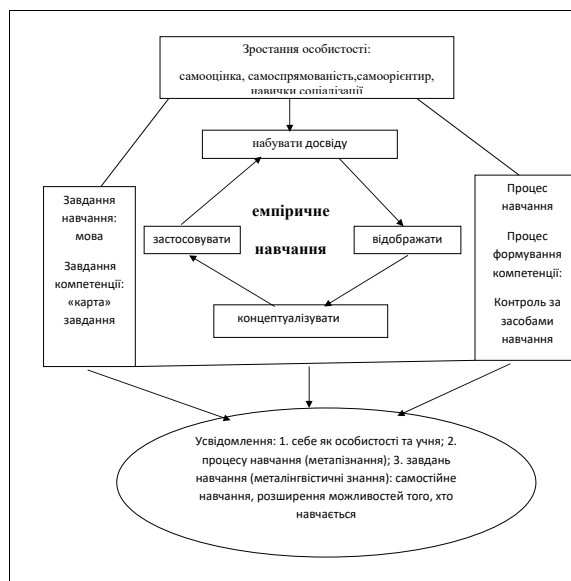


Рис. 1. Вивчення іноземної мови як освітній процес майбутніх фахівців

Як видно з рис. 1, обізнаність тих, хто навчається, стосовно всіх зазначених аспектів навчання розглядатиметься як метод удосконалення та розширення здібностей і можливостей студентів на шляху до формування компетентного фахівця та особистості.

Вплив афективних факторів особистості на процес засвоєння мови достатньо важко відокремити лише задля того, щоб визначити вимір достовірної та дійсної інформації, але існують переконливі докази вважати, що ставлення до навчання та мотивація відіграють роль найважливіших провісників успішності. Як було зазначено вище, внутрішня мотивація виступає важливим елементом емпіричного навчання. Вона може розглядатися як загальне прагнення на шляху формування компетентності, самоспрямованості та самовизначення, яке складається з трьох первинних вимірів:

- бажання та очікування виклику;
- бажання незалежної майстерності;
- допитливість або зацікавленість.

Внутрішня мотивація особистості буде зростати відповідно до того, як збільшуватиметься ступінь сприйняття інформації людиною та усвідомлення нею її компетентності. Людині, яка вивчає мову, необхідно отримувати позитивний досвід стосовно того, що саме комунікативно вона може робити з отриманими мовними знаннями навіть на початкових етапах вивчення мови. Відчуття успіху значно сприятимуть підвищенню її впевненості в собі. Значною мірою визначення проблеми може підлягати сумніву, акцентуючи на тому факті, що компетентність формується через та завдяки впевненості особистості в собі. Формування поняття самовпевненості також тягне за собою інтернаціоналізацію критеріїв успіху. Цьому сприяє методика навчання, спрямована на заохочування осіб, які навчаються, до процесу опанування знань через усвідомлення власних успіхів на шляху оволодіння мовою як самостійно, так і в групових формах колективного навчання.

Отже, надзвичайно важливими характеристиками виступають такі показники, як усвідомлення особистості себе як об'єкта навчання, її самосвідомість та адекватна самооцінка, які знаходяться у тісному співвідношенні з успішним засвоєнням мови як іноземної. Опанування мовою вимагає спроможності та завзяття впоратися з невідомим, долати двозначність і іноді не боятися виглядати недосконалим і навіть ставитися до своїх помилок жартома. Людина з адекватною самосвідомістю зазвичай порадиться із зазначеними вимогами набагато краще. Така точка зору висвітлювалась Стерном [1, с. 380], який стверджував, що особистість, яка здатна сприймати із толерантністю та терпимістю розчарування від двозначності, має більше шансів на успіх, ніж людина, котра відчуває розпач та неспроможність приймати рішення у неоднозначних ситуаціях.

Така терпимість є надзвичайно важливою на початкових стадіях вивчення іноземної мови, коли особа зіштовхується із непередбаченістю, новизною та певними ситуаціями неможливості розв'язати проблему в процесі опанування новою лінгвістичною системою. Оволодіння новими знаннями та поняттями завжди потенційно викликає страх та сумніви. Студенти з високою самооцінкою меншою мірою відчувають на собі вплив таких негативних емоцій. Особи, впевнені в собі, мають перевагу відсутності страху перед невідомими ситуаціями або помилками порівняно із тими, хто надзвичайно схвильовано та із застереженнями сприймає інформацію зовні, і, тим самим, перша категорія є більш відкритою до ризику та готовою випробувати новий та непередбачуваний досвід. Когнітивні фактори, таким чином, відіграють головну роль у процесі вивчення іноземної мови. Але, як зазначає Стерн [1, с. 386], емоційний компонент є одним із головних, а іноді виступає навіть більш значущим в процесі вивчення мови, ніж когнітивні навички, які визначаються шляхом оцінювання природних здібностей особистості.

Самоспрямованість особистості визначає її ставлення до навчання, коли студент бере на себе все більш зростаючу відповідальність за прийняття рішень в процесі засвоєння інформації, але не втілює такі рішення самостійно. Існують різні ступені самоспрямованості, які безпосередньо залежать від ставлення до навчання та спроможності самостійно організувати і керувати процесом опанування мовою тих, хто навчається. Отже, ми спостерігаємо постійний зв'язок між самосвідомим і самоорієнтованим навчанням та тим, яке реалізується під впливом зовні (з боку вчителів, батьків тощо). Певною мірою якщо студент спроможний відчувати власне зобов'язання виконувати завдання за відсутністю безпосереднього

контролю з боку викладача, він виявляє різні ступені автономії. Абсолютно автономний студент повністю відповідає за прийняття рішень, їх втілення та оцінювання результатів та наслідків без будь-якого втручання з боку викладача. З розвитку такої незалежності випливає питання: чи спроможні студенти самостійно керувати своїм процесом навчання? Вони повинні отримати розуміння і усвідомлення процесу вивчення мови, щоб бути спроможними розвивати свої навички свідомо і організовувати свої навчальні завдання.

Підвищення рівня усвідомлення процесу навчання з боку студента є ключовим елементом на шляху до розвитку автономного навчання. Свідоме відображення досвіду навчання і спроможність поділяти такі відображення з іншими студентами у спільному груповому навчанні роблять можливим підвищити обізнаність особи у процесі засвоєння знань. Обов'язок викладача полягає у наданні студентам необхідної інформації та їх підтримці у відповідних ситуаціях. Таке керівництво над особами, що навчаються, залучає себе інформацію про стратегії навчання, а на більш високих рівнях абстрагування – метакогнітивні знання про навчання.

У процесі вивчення другої (іноземної) мови студентам необхідно опанувати стратегіями навчання та різними типами поведінки мовного навчання [2, с. 6–7]. Стратегії є проблемно-орієнтованими, тобто студенти користуються ними задля того, щоб відповідати потребам навчання. Вони являють собою техніки керування пам'яттю, які використовуються тими, хто навчається, задля спрощення засвоєння, зберігання, пошуку та використання інформації. З часом стратегії змінюються і удосконалюються як результат обізнаності студентів розв'язувати проблеми. Такі стратегії можуть дійти автоматизму і функціонувати без свідомого контролю. Але в той же час вони можуть стати предметом свідомого спостереження й обізнаності і, як результат свідомого зусилля, бути модифікованими. Чим більше «стратегічних знань» отримують студенти стосовно стратегій навчання, тим більше, вважається за можливе удосконалювати визначені стратегії шляхом вивчення нових технік керування пам'яттю, що робить їх більш успішними на шляху вивчення мови. У працях видатних психологів ХХ століття було доведено, що такі когнітивні стратегії, як ключові техніки вивчення словникового запасу, стратегії візуалізації та методики фізичної відповіді набули надзвичайної актуальності у викладанні іноземних мов [4, 7, 8].

На відміну від конкретних завдань когнітивних стратегій, загальні навички навчання мають більш широке застосування як допомога тим, хто навчається, опанувати контролем всього процесу вивчення мови через обмірковування характеру навчання. Розуміння різних підходів у використанні механізмів пам'яті в процесі вивчення мови відкривають студентам нові можливості та допомагають їм зробити усвідомлений вибір, винаходячи найбільш ефективні методи оволодіння мовою. Існують всі підстави вважати, що студенти, успішні на шляху опанування мовою, використовують широкий спектр стратегій, які допомагають їм у засвоєнні нових мовних навичок.

У межах експериментальної теорії навчання основною частиною мовної підготовки студента визначається та, що включає в себе циклічний процес оволодіння практичним досвідом стратегій навчання та метакогнітивних знань, через усвідомлення певного досвіду та його концептуалізацію, що гарантує отримання усвідомленого розуміння знань.

Можна припустити, що неоднорідні за рівнем підготовки групи спільного навчання надають можливості створити позитивну атмосферу в аудиторії через спілкування, пропонуючи студентам можливість порівнювати та протиставляти методи навчання, притаманні та звичні кожному з них, і отримувати більш глибоке розуміння самих процесів та участі в них. Отже, спроможність обмірковувати та обговорювати процес навчання є дуже корисним. Для завершення циклу студентам можна запропонувати провести експеримент із використання різних видів їхньої пам'яті для того, щоб отримати новий емпіричний досвід для міркувань. Наприклад, щоб ознайомитись із стратегіями вивчення словникового запасу, перед студентами ставлять завдання засвоїти певну кількість лексичних одиниць мови, яка вивчається, шляхом використання різних типів мнемонічних технік. Пояснення стосовно логічного обґрунтування вибору використаних технік допоможе тим, хто навчається, зрозуміти, чому вони працюють над поставленим завданням, і зробити персональний вибір відповідно до того, що їм вважається найбільш продуктивним і успішним в процесі засвоєння мови.

Подібне вивчення перетворюється на явище, яке психолог Венден [3] визначив як педагогічна автономія, тобто набуття навичок та знань, необхідних, щоб навчитися організувати процес навчання та навчатися самостійно. Студенти можуть стати обізнаними як ті, хто навчається іноземної мови, лише тоді, коли вони навчаються виконувати навчальні завдання раціонально і компетентно. Формування умінь учитися є першим кроком, який може допомогти розвіяти усі міфи стосовно процесів навчання і, як наслідок, підвищити впевненість і компетентність студента. Студент, у якого відсутні метакогнітивні знання, по суті являє собою студента без цілі, спрямованості та спроможності переглядати та оцінювати свою успішність. Особи, які навчаються, не є «чистими аркушами», які поглинають нову мову, вони можуть навчатися та засвоювати інформацію цілеспрямовано.

Розуміння навчальних завдань студентами може розглядатися як своєрідна карта завдань. Користуючись відомими метафорами із сфери спортивного орієнтування, таке розуміння може бути порівняним із топографічною картою місцевості. Задля того, щоб уміти користуватися подібними картами, необхідно володіти достатніми знаннями топографічних символів та вміти зіставляти та парувати карту з навколишнім простором. Сплярджена такою картою, необхідною грамотністю та компасом людина з легкістю буде досліджувати і насолоджуватися новими незнайомими територіями і, відповідно, вірно знайде свій шлях.

Подібним чином, особам, які вивчають іноземну мову, вкрай важливо знати та усвідомлювати «територію та простір» іноземної мови: з яких елементів вона складається, яким чином вони взаємопов'язані та розташовані, які існують і можуть утворюватися комбінаторні варіанти їх вживання та використання, які саме елементи використовуються найчастіше та які схожості та розбіжності існують між рідною мовою, та тією, яка є предметом вивчення. Така інформація допоможе утворити певний порядок із хаотичної, на перший погляд, первинної інформації, яку повинен зіставляти студент в процесі опанування іноземною мовою. Порядок і структурування, у свою чергу, створюватимуть передбачуваність, і, таким чином, сприятимуть спрощенню переробки та сприйняття інформації у міру того, як студенти будуть робити евристичні припущення стосовно форми та змісту повідомлень. Усвідомлення завдання виступає як рамки, в яких особа може інтегрувати новий мовний досвід і відчувати себе більш обізнаною в момент зіставлення та аналізу нових мовних елементів. В особі з'являється відчуття здатності певною мірою опанувати ту незнайому територію, куди вона тільки намагається ступити.

Для осіб, які вивчають мову, надзвичайно корисно і важливо знати, яким чином можна зрозуміти мовленнєве спілкування, яким чином відповідні властивості мови, що вивчається, можуть бути проаналізовані усвідомлено, і які нові елементи містить в собі іноземна мова. Так обізнаність, відома як мета лінгвістичні знання, може існувати на різних рівнях мовної досвідченості. Разом з цим особам, які вивчають мову, слід усвідомлювати поняття ризику в процесі її використання. Ситуація ризику може бути визначена як випадок, коли індивід повинен приймати рішення, що містять невизначеність результату і певну можливість невдачі [5, с. 39]. **Мається на увазі, що ймовірність ситуацій ризику підвищується в ситуаціях, коли особи, що навчаються, зіткаються із складними завданнями і його невиконанням.** Комунікативний підхід передбачає використання подібних проблемних ситуацій у світлі відомого вислову: «Не ризикнеш – не збудеш».

У реальних ситуаціях користування іноземною мовою студенти, звичайно, будуть зіткнутися з такими ситуаціями та завданнями, де їхні мовні навички не будуть адекватними чи для розуміння повідомлень, чи для формулювання власних понять на бажаному рівні досвідченості. Таким чином, вони наштовхуються на неузгодженість між їхніми комунікативними навичками та намірами. Щоб вирішити таку проблему, котра виникає через недостатнє знання мови, особи, що навчаються, обиратимуть та застосовуватимуть різні види комунікативних стратегій, які можуть розглядатися як «потенційно свідомі плани вирішення того, що індивід визначає для себе як проблему на шляху досягнення певної комунікативної мети» [6, с. 36].

Участь студента у виконанні завдання, як і усвідомлення ним самого завдання, виступають важливими факторами для успішного навчання. Матеріали та завдання не можуть гарантувати абсолютної успішності процесу навчання; головним питанням стає, що саме

студенти можуть робити з цим матеріалом. Надзвичайно важливо розуміти, що і як особа, яка навчається, робить з інформацією на вході, щоб на виході було здобуто особисту значущість цього матеріалу, незалежно від того, наскільки незначними є такі модифікації або розробки на початкових стадіях. Початкова інформація, яка не опрацьовується студентами, не буде нести суб'єктивного сенсу, весь процес на виході не отримає жодного бажаного результату. Більшою мірою таке явище підпадатиме під визначення «пропускна здатність» – результат на виході, який є не чим іншим, ніж незмінена початкова інформація, яка абсолютно не заціпалася і не була засвоєною студентом. З комунікативної точки зору, емпіричне навчання передбачає заохочування аутентичного користування мовою осіб, які навчаються, з їх активною участю. Студент стає учасником ситуацій використання мови в реальному житті, усвідомлює причини читання певних текстів або необхідності слухання носіїв мови. У плані усного мовлення взаємодія зазвичай обмежується невеликою кількістю учасників спілкування, ролі та значення наповнення комунікативних ситуацій постійно обговорюються. Ролі співрозмовників можуть швидко змінюватися, і діалоги не мають вигляд таких «бездоганих», як, наприклад, кліше з підручника: люди можуть сумніватися у своїх висловах, може виникати певне непорозуміння одного іншим, партнери звертаються за поясненнями та перевіряють свої трактування, переривають інших, їх можуть відволікати люди або події.

Вищезазначена дискусія піднімає питання ролі навчання граматики в процесі вивчення іноземної мови. Спостерігається певна напруженість між свідомим чітким знанням правил та використанням мови у спілкуванні на рівні автоматичного використання граматичних правил. Перший тип знань може бути охарактеризованим як декларативні знання («знаю - що»), в той час як автоматизація мовних навичок залучає до себе те, що називається процесуальні знання («знаю – як»). Послідовність традиційного навчання будується на принципах від презентації та викладання правил до застосування і використання їх на практиці, намагаючись досягти автоматизації, тобто від декларативних до процесуальних знань. Така точка зору біла змінена заявою відомого вченого Крашена [7], який стверджував, що формальне навчання правил повинне бути зведеним до мінімуму із зміщенням акцентів із свідомого вивчення на несвідоме засвоєння. Однак такий підхід можна вважати досить штучним, оскільки процес засвоєння будь-якої інформації на початковому етапі завжди буде більш чи менш свідомим. Нові асоціації в процесі засвоєння інформації являють собою контрольовані процеси, що вимагають свідомих зусиль навчання. Такі контрольовані процеси ставлять вимоги до короткострокової пам'яті, і їх автоматизація – це не що інше, як поступова інтеграція засвоєних свідомо на первинних етапах навчання елементів навичок. Свідоме вивчення правил, таким чином, може розглядатися попередником і передвісником формування навичок [8].

Замість того, щоб вважати, що декларативні та процесуальні знання у процесі засвоєння мови є незалежними та окремими, на наш погляд, більш доречно припускати, що вони констатують певний різновид узгодження. Фаєрх [6, с. 126] визначав такі етапи узгодження від неявних до чітко визначених правил:

1. Особа, яка навчається, використовує правило, але не замислюється над його використанням;
2. Особа, яка навчається, може визначити, чи використовується певна одиниця мови відповідно до правила;
3. Особа, яка навчається, може перефразувати та пояснити правило власними висловлюваннями;
4. Особа, яка навчається, може пояснити правило за металінгвістичних умов.

Комунікативне користування мовою є результатом неявних, неусвідомлених знань, в той час коли презентація правил породжує чітко визначені та свідомі знання. Останній вид знань може стати нечітким через автоматизацію, таким же чином і нечіткі знання можуть перетворитися на чітко визначені завдяки підвищенню розуміння.

Емпіричне навчання передбачає, що вивчення правил може розглядатися як процес переробки знань, який поступово приводить до їхньої інтернаціоналізації. Коли він переходить від процесуального до декларативного вивчення, особи, які навчаються, спочатку забезпечуються досвідом мовної інформації через конструктивне використання мови в при-

родних контекстах. На цій стадії структурні правила формально не презентуються і не викладаються, надаються лише їхні пояснення рідною мовою. З правилами спочатку ознайомлюються як з лексичними одиницями, стимулюючи таким чином засвоєння рідної мови (наприклад, дієслова *go* та *went* вивчаються окремо). Особа, яка навчається, спостерігає і розмірковує над цим процесом, поступово усвідомлюючи систематичні зв'язки між різними лінгвістичними формами та, можливо, формулює первинні неявні правила та робить свої власні узагальнення (наприклад, *speak – speaked* як форма минулого часу дієслова). Вони можуть перевірити правильність застосування правил, звертаючись до викладача. Формальна презентація системи мови буде запропонована лише після того, як студенти отримають певний значний обсяг досвіду використання правил, що проявить себе свідомим використанням мови у доречних контекстах. Явне розуміння правил надасть студентам можливість користуватися ними свідомо. Щоб досягти автоматизації такого процесу, правила мають використовуватися в нових контекстах для того, щоб отримати нову емпіричну інформацію, яка базується на власному досвіді тих, хто навчається. Відповідно до моделі Колба [8] емпіричний цикл засвоєння інформації графічно може мати такий вигляд (рис. 2):

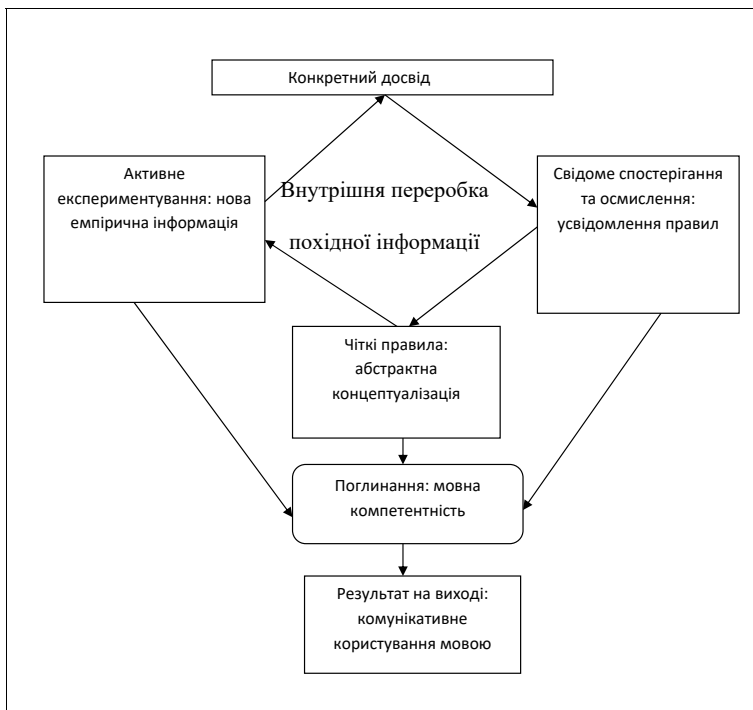


Рис. 2. Емпіричний цикл засвоєння інформації

Відповідно до запропонованої моделі від осіб, які вивчають мову, вимагається постійна переробка досвіду, міркувань, концептуалізація та активне експериментування. Так само, як правила без достатнього емпіричного елемента залишаються лише оболонкою без суттєвого наповнення мовною інформацією, досвід, який не стає підґрунтям навчання та його концептуалізації, не приведе до контрольованого та логічно структурованого навчання. Усвідомлення отриманої інформації, в свою чергу, має бути спрямованим на нове, удосконалене розуміння подальшого досвіду (наприклад, *speak – spoke* як частина усвідомлення системи утворення минулого часу дієслова). Таким чином, вивчення мови являє собою безперервний процес переробки нової інформації, спрямований на глибоке розуміння та зростаючий автоматизм всієї системи. Якщо триває свідомий процес вивчення, компетентність осіб, які засвоюють іноземну мову, буде зростати та поширюватися, і він чи вона будуть здатні опановувати мовну інформацію, яка поступово та постійно ускладнюється. З іншого боку, в осіб, які виснажені процесом вивчення мови і досягли так званої психологічної та фізіологічної межі навчання, здобута раніше компетентність

буде зменшуватися як результат відсутності можливостей та мотивації конструктивного користування мовою.

**Висновки.** Отже, запропонований вище аналіз інформації надає можливість зробити такі висновки. Емпірична теорія вивчення іноземної мови передбачає, що такий процес може стати ефективним у тому випадку, якщо до нього залучені такі базові положення:

1. Мовна інформація з початкових етапів вивчення мови повинна бути чітко структурованою та обґрунтованою, спрямованою на розуміння змісту текстів. Саме це призводить до використання мови як засобу вивчення предметної інформації, а не вивчення мови заради мови.

2. Засвоєння структури мови особою, яка навчається, і чітке викладання системної структури мови, яка вивчається, мають бути спрямовані на свідомий контроль опанування мовою.

3. Результат навчання має вигляд широкого та чітко структурованого обсягу мовної інформації на виході, що важливо для продуктивного користування мовою задля інтерактивної комунікації.

4. Коригувальний зворотний зв'язок з боку викладачів та наставників, тобто інформація про формування компетентності в межах мови, яка вивчається, спрямований на інтернаціоналізацію критеріїв засвоєння та грамотне користування мовою через самооцінку і роботу в групах спільного колективного навчання.

Таким чином, вивчення мови має вигляд безперервного процесу, спрямованого на поступове налагоджене розуміння системи та доведеної до автоматизма можливості користуватися нею у різних видах спілкування і використовувати її у різних практичних прикладних аспектах.

#### Список використаних джерел

1. Stern, H.H. *Fundamental Concepts of Language Teaching* / H.H. Stern. – Oxford: Oxford University Press, 1983. – 592 с.
2. Wenden, A. *Incorporating learner training in the classroom* // A. Wenden and J. Rubin (eds.) / *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs. – N.J.: Prentice-Hall, 1987.
3. Chamot, A. *The learning strategies of ESL students* // A. Wenden and J. Rubin (eds.) / *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1987.
4. O'Malley, M. and Chamot, A. *Learning Strategies in Second Language Acquisition* / M. O'Malley, A. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
5. Beebe, L.M. *Risk-taking and the language learner* / L.M. Beebe // H. Seliger and M. Long (eds.) / *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. – Rowley, Mass.: Newbury House, 1983.
6. Færch, C. *Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom*. / C. Færch. // G. Kasper (ed.) *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. – Aarhus: University Press, 1986
7. Krashen, D. *Applications of psycholinguistic research to the classroom* // J.C. Richards and M.H. Long (eds.) *Methodology in TESOL*. – Rowley, Mass.; 1987.
8. Kolb, D. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs / D. Kolb. – N.J.: Prentice-Hall, 1984.

#### References

1. Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press, 529 p.
2. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). (1987). *Incorporating learner training in the classroom*. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
3. Chamot, A. In A. Wenden & J. Rubin (Eds.). (1987). *The learning strategies of ESL students*. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.
4. O'Malley, M. & Chamot, A. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
5. Beebe, L.M. In H. Seliger & M. Long (Eds.). (1983). *Risk-taking and the language learner*. *Classroom-oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass., Newbury House.

6. Færch, C. In G. Kasper (Ed.). (1986). Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom. Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom. Aarhus, University Press.

7. Krashen, D. In J.C. Richards & M.H. Long (Eds.). (1987). Applications of psycholinguistic research to the classroom. Methodology in TESOL. Rowley, Mass.

8. Kolb, D. (1984). Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J., Prentice-Hall.

Предлагается анализ материалов, посвященных эмпирической теории изучения иностранных языков. Центральным понятием данной теории выступает роль обучения будущих специалистов. Автор акцентирует важность формирования и развития у студентов осознания роли изучения иностранного языка с точки зрения их самосознания и самооценки, восприятия себя как объекта обучения, возможности самостоятельно корректировать процесс обучения и ставить задачи для максимально эффективного усвоения структуры языка.

*Ключевые слова: когнитивные стратегии, коммуникативный подход, компетентность, осознание себя как объекта обучения, эмпирический подход в обучении.*

The article is based on the analysis of experiential theory of foreign language learning. A central notion of this theory is learner education, which emphasizes the importance of helping learners to develop awareness of their learning in terms of three types of knowledge: their self-concept and view of their role as a learner, the process of learning and the learning task. It belongs to the philosophy of learner-centered instruction which gives detailed justification of the twin focus on the language content and the learning process.

*Key words: awareness of oneself as person and learner, cognitive strategies, communicative approach, competence, experiential learning.*

*Одержано 14.02.2017.*