

Туркпенова Д.К.

Оренбургский Государственный Университет, г. Оренбург, Россия

E-mail: sleibl@mail.ru

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТРАДИЦИОННЫХ И ИНТЕНСИВНЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ПРЕДМЕТ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОТЕНЦИАЛА

Статья посвящена краткому анализу традиционных и интенсивных методов и курсов обучения иностранному языку. Методики и курсы преподавания были рассмотрены, как предмет развития аксиологического потенциала учащегося. Основная цель работы состоит в том, чтобы доказать, что интенсивные методики и курсы преподавания не являются предметом академического преподавания иностранных языков, так как они по мнению автора не развивают в полной мере весь аксиологический потенциал учащегося. Основная цель интенсивных методик является сокращение времени преподавания, в связи с коммерческим спросом со стороны современного потребителя. В связи с чем автор описывает основные традиционные и естественные методы обучения, а именно аудиалингвистический, естественный и коммуникативный подходы. Эти приемы и подходы сравнивались с авторскими методами, такими как методика американского лингвиста Пола Пимслера (Paul Pimsleur) и курс отечественного полиглота Дмитрия Петрова. Данные подходы были апробированы и сравнены на разных уровнях владения иностранными языками, а также в разных возрастных категориях. Во время апробации были выявлены основные аксиологические аспекты, которые развиваются благодаря вышеизложенным методикам преподавания. В статье показаны плюсы и минусы каждого метода. В заключение автор представил свои выводы об интенсивных методах обучения иностранному языку. Согласно мнению автора, интенсивные методы могут быть эффективно применены раздельно, совместно и дополняя друг друга для развития конкретных аксиологических аспектов, навыков, умениях или знаниях, а также на развитии и запоминании определенного набора лексики или грамматики согласно изучаемым темам.

Ключевые слова: иностранный язык, аксиологический потенциал, традиционный метод, интенсивный метод, курс.

Turkpenova D.K.

Orenburg state university, Orenburg, Russia

E-mail: sleibl@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL AND INTENSIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS AS A SUBJECT OF AXIOLOGICAL CAPACITY DEVELOPMENT

The article deals with a brief analysis of traditional and intensive methods and courses of foreign language teaching. Teaching methods and courses have been considered as a subject of development of the learner's axiological potential. The main aim of the paper is to prove that intensive methods and courses of teaching are not the subject of academic foreign language teaching as they do not develop the learner's full axiological potential, according to the author. The main aim of the intensive methods is to reduce the teaching time, due to the commercial demand from the modern consumer. The author therefore describes the main traditional and natural teaching methods, namely audiolinguistic, natural and communicative approaches. These have been compared with author's methods such as the methods of American linguist Paul Pimsleur and the Russian polyglot Dmitry Petrov. These approaches were tested and compared at different levels of foreign language proficiency as well as in different age categories. During the approbation the main axiological aspects were identified, which are developed through the above teaching methods. The article shows the pros and cons of each method. The author concludes by presenting his conclusions about intensive methods of teaching a foreign language. According to the author's opinion, intensive methods can be effectively applied separately, together and complement each other to develop specific axiological aspects, skills, abilities or knowledge as well as on the development and memorisation of a certain set of vocabulary or grammar according to the topics being studied.

Key words: foreign language, axiological potential, traditional method, intensive method, course.

Растущий интерес к пониманию того, как изучаются языки, побудил лингвистов и психологов, таких как П.Пимслер, С.Крашен (Stephen Krashen), М.Д.Берлиц (*Berlitz*) и других, изучить и разработать теории, предлагающие объяснения этого интеллектуального процесса.

Теории языка и обучения языку всегда взаимосвязаны и зависят друг от друга. Преподавание иностранного языка – это не только образовательный процесс, но и процесс формирования личности, процесс, формирующий систему ценностей человека [1]. «Реализация аксиологического подхода к развитию межкуль-

турных компетенций студентов вузов может быть успешно осуществлена при формировании у них ценностного отношения к изучению иностранного языка» [2].

Эти теории, в свою очередь, стали основой ценностных подходов к обучению языками, которые пытаются обеспечить аксиологическую основу обучения языкам, таким как китайский, русский и другие.

Появление методик к обучению языку датируется началом девятнадцатого века. В XIX веке лингвисты западно-европейских стран предложили грамматический перевод для обучения мертвыми языками, таким как греческий и римский. Люди изучали эти языки через переводы классической литературы. Природа подхода грамматического перевода заставила его сосредоточиться в основном на письменной форме, уделяя мало внимания устной форме [3]. С введением подхода «грамматика-перевод» изучение языка стало интересным не только для европейских стран, но и для США. Действительно, в качестве стратегии по разгрому своих врагов, во время Второй мировой войны правительство США решило снабдить свои войска персоналом, свободно говорящим на разных языках. Поэтому правительство обратилось в американские университеты с просьбой подготовить программы обучения иностранными языками для военных, в результате чего в 1942 году была создана Армейская специализированная программа обучения. Армейская специализированная программа обучения (The Army Specialized Training Program) была направлена на развитие навыков разговорной речи военнослужащих на разных иностранных языках. В последствии, государственные университеты США адаптировали данную программу, в академических целях [4].

Однако лингвисты критиковали методологию и сомневались в эффективности методик, поэтому они предложили новые методы обучения с упором на понимание языка. Времена изменились, и изучение языка перестало быть привилегией, механизмом выживания или академическим требованием.

Исходя из вышеизложенного разграничение применения традиционных и интенсивных методик при обучении в государственные учреждения с академическим образованием

на сегодняшний день является одним из актуальных проблем в области преподавания иностранных языков.

Исследуя традиционные и современные интенсивные методики, элементом научной новизны данной работы состоит в том, что согласно заключению автора, интенсивные методики не являются показателем за счет их скоростного или сокращенного потенциала преподавание учебного материала, тем более, если речь идет об академическом учебном процессе, данные методика не раскрывают аксиологический потенциал личности в изучении иностранного языка. Однако изученные ниже методы могут быть эффективно применены, расчлняя их на определенные аксиологические аспекты, навыки, умения и знания, а также распределяя определенный набор лексики или грамматики согласно изучаемым темам.

Так одним из современных методов обучения иностранному языку является аудиолингвистический метод. Аудиолингвистический метод появился в результате необходимости овладеть устным и слуховым навыками иностранного языка вовремя и после Второй мировой войны. Теория языка, лежащая в основе аудиолингвистического метода, была выведена из точки зрения, предложенной американской лингвистикой в 1950-х годах – которая стала известна как структурная лингвистика. Лингвисты-структуралисты считают, что все люди должны научиться говорить, прежде чем они смогут проводить глубокое обучение чтению, а слова – это просто форма выражения для изучающих язык. [5] Теория обучения аудиолингвальному методу исходит из теории бихевиоризма «раздражитель-рефлексии». Основные представители – Скиннер и Ватсон, выдвинувшие теорию «стимул-реакция» путем экспериментального наблюдения. Скиннер считает, что тремя основными аксиологическими факторами потенциала, обучающего являются побуждение, реакция и закрепление [6]. Четкие принципы аудиолингвистического метода были разработаны Уильямом Моултоном, американским лингвистом. Методика тесно связана с элементами повторения и формирования привычек [7]. Этот метод предлагает процесс обучения, основанный на аудировании и устной речи, а не на письме и чтении. Изучаемый материал

основан на диалогах и упражнениях, как основные методы обучения. Занятия организованы по грамматической структуре и представлены в виде коротких диалогов. Обычно обучаемые постоянно слышат различные разговоры и сосредотачиваются на имитации произношения и грамматических структур в этих диалогах.

Например, *упражнение на основе диалогов*.

Из-за упора на естественный разговорный язык, аудио-языковой метод представляет грамматику и лексику через диалоги. У каждого диалога также есть культурный контекст, например, покупка одежды. Учитель сначала читает каждую строчку диалога или представляет ее с записью. Учащиеся повторяют каждую строчку диалога после того, как она представлена, в конечном итоге запоминая ее через множество повторений. Затем учитель берет на себя одну роль, а класс – другую, и они также меняют части. В качестве дополнительных занятий небольшая группа или отдельный ученик могут сыграть ролевую игру с учителем. В заключении пары учеников вместе практикуют диалог и представляют его классу [8].

Замещающие упражнения

Упражнения на аудиолингвистическую замену – это механические упражнения, которые укрепляют структурные формы и развивают словарный запас. В этих упражнениях учащиеся изменяют диалог, не меняя грамматики. Например, учитель повторяет диалоговое предложение, такое как «Я ел яблоко». Затем она предлагает подсказку, говоря «банан» или показывая изображение банана. Студенты должны ответить: «Я съел банан». Упражнение продолжается с другими продуктами, такими как «груша», «апельсин» и «гамбургер». Используя то же предложение, другое упражнение может практиковать разные предметы. Например, учитель говорит: «Том», а ученики отвечают: «Том ел яблоко».

Все упражнения были выполнены в группах с разным уровнем владения английским, китайским, русским и казахским языками. В связи с чем лексика во время экспериментов была использована в соответствии с уровнем владения языками учащихся.

Цель метода состоит в том, чтобы изучение языка не было умственным бременем, делая

опор на повторения и имитацию до автоматизма. Данный метод способствует не только тренировке памяти, но и привычки к постоянному повторению. Так как «Изучение языка — это процесс формирования привычки. Чем чаще что-то повторяется, тем сильнее привычка и лучше учится» [9].

Следующие похожие методы это прямой и естественный методы обучения иностранным языкам. Прямой метод зародился во Франции и Германии в конце девятнадцатого и начале двадцатого века и был освещен в Соединенных Штатах Ламбертом Совером, преподавателем и автором различных учебников по изучению иностранных языков, и Максимилианом Берлицем, немецким и американским лингвистом и педагогом, основателем международной системы школ [4]. Появление этого метода было ответом на недовольство грамматико-переводческому методу. Его создатели утверждают, что язык можно преподавать без перевода или использования родного языка, если обучение основано на демонстрации и действии.

Данная методика хорошо показывает себя на продолжающих и продвинутых уровнях знания иностранного языка, так как обучаемые уже имеют необходимую аксиологическую базу для поддержания беседы или использования интерактивных методов. Однако на начальном уровне данный метод вызывает некоторые трудности. Так, например, на начальном уровне преподаватели сталкиваются с непониманием со стороны обучаемых во время объяснения каких-либо грамматических правил, либо фонетических аспектов изучаемого языка, в связи с чем используется родной язык. Более того, прямой метод был бы более эффективен если бы обучаемые проходили курс обучения в самой стране изучаемого языка, так им бы было бы легче влиться в саму культуру изучаемого языка, что само бы побудило их к непринужденной коммуникации на иностранном языке. Так как основная цель данного метода научиться думать на изучаемом языке. Более того, методика не может быть основой всего занятия, поскольку она делает основной упор на разговорные или коммуникативные навыки, в связи с чем данный подход часто используется параллельно с другими методами и технологиями для развития остальных навыков речи.

В связи с масштабами мировой глобализации, резко увеличился спрос на изучения иностранных языков, в особенности английского языка как мирового языка. Вследствие чего, многие теоретики иностранных языков начали разрабатывать авторские и адаптировать традиционные методики преподавания. Так, например, американские теоретики С.Д. Крашен и Т. д. Террел провели множество эмпирических исследований, чтобы определить, какие аспекты точно влияют на овладение языками. Их исследования привели к созданию широко известного естественного подхода. Это подход к обучению языку утверждает, что изучение языка является воспроизведением естественного способа овладения родным языком людьми [10].

Данная методика активно используется нашими преподавателями, она схожа с прямым подходом, однако здесь аксиологическим аспектом является лексика. Согласно данному методу обучаемые в первую очередь должны освоить аксиологические аспекты лексических структур, через коммуникативный метод, то есть даже, если обучаемый использует данные структуры ошибочно, оно закладывается и в последствии, приходит осмысление правильного использования той или иной лексики. Также в отличие от прямого метода, в нем меньше внимания уделяется монологам преподавателя, прямому повторению и формальным вопросам, ответам, точному составлению предложений. Более того, согласно основной «гипотезы входного материала» (Input hypothesis), обучаемые начинают осваивать изучаемый язык не тогда, когда они просто бездумно говорят, а когда они начинают понимать его в последствии коммуникативных упражнений. Так например, на начальном уровне наши преподаватели используют примитивную лексику для простых ответов, они говорят медленно и отчетливо, задавая вопросы и добиваясь односложных ответов. Происходит постепенный переход от вопросов типа «да / нет» к вопросам, на которые обучаемые могут ответить, используя слова, которые, как они слышали, использовал преподаватель. Особое внимание уделяется деятельности по освоению – той, которая сосредоточена на содержательном общении, а не на грамматической форме. Можно использовать парную или групповую работу, за которой следует обсуждение

всей группы под руководством преподавателя. На продвинутых уровнях нами используются другие технологии в рамках данного метода, это может быть видео либо аудио поддержка, которые помогают максимизировать уверенную коммуникативную активность в группе.

Помимо выше указанных, традиционных методов обучения на сегодняшний день широко распространены скоростные подходы изучения иностранных языков. Так, например, на постсоветском пространстве часто можно услышать разрекламированный курс освоения иностранного языка за 16 часов Дмитрия Петрова [11]. Данный курс, основывается на коммуникативном подходе, преподаватель путем вербального общения преподносит весь материал. Во время занятий используется список «Слов Сводеша», этот список состоит из 100 самых распространенных слов иностранного языка. Путем постоянного повторения одних и тех же предложений обучаемые согласно естественному подходу, адаптируют грамматические привычки использования правильной расстановки слов в предложениях. Преподаватель пытается, наладить быстрый контакт с участниками, используя активный темп занятий. Данный курс, вызывает большой интерес, в связи с чем она была апробирована нами вовремя проведения занятия. После апробации мы пришли к выводу, что методика, не может быть адаптирована в академической среде, так как к концу данного курса обучаемый овладеют словарным запасом, рассчитанным для начального уровня. Более того, несмотря на маркетинг связанный со свободной речью в данной методике, обучаемые навряд ли без длительной практики освоят основы произношения всех звуков изучаемого языка, так как в течении всего курса не наблюдается использование аудирования. Однако методику, можно использовать как дополнения к самостоятельной работе обучаемых на начальном уровне.

Следующая популярная интенсивная методика Пимслера (the Pimsleur Method). Методика была разработана американским педагогом и лингвистом Полом Пимслером. Метод Пимслера — это серия аудио курсов, которые в большей степени сосредоточены на слуховом / вербальном восприятии, а не на визуальном. Он состоит из трех курсов по 30 занятий. Сей-

час на просторах интернета можно встретить расширенную форму данного курса до пяти уровней, в общей сложности до 150 получасовых занятий [12].

Данный курс был испытан на кандидатах не знающих английского языка. Согласно нашему исследованию курс построен таким образом, что записи побуждают вас вспомнить факт непосредственно перед тем, как вы что-то забудете, тем самым укрепляя вашу память об этом языковом факте. За один урок продолжительностью 30 минут обучаемого просят произнести сотни фраз с минимальным временем для подготовки. В результате обучаемый учится использовать фразы почти с разговорной скоростью, в отличие от количества времени, которое потребовалось бы, чтобы записать фразу. Слова, выученные на одном уроке, не исчезают на следующем, а повторяются все реже и реже в последующих уроках. Такая техника требует, чтобы обучаемые вспомнили ранее заученные фразы. Каждое занятие правильно структурировано с периодом разминки в начале. Обучаемый слушает короткий диалог носителей языка, а затем задает простые вопросы. Затем повторяется материал предыдущего урока и вводятся новые слова с практикой. На уроке обучаемый учится использовать слова, а не запоминать их. Одно и то же слово сочетается с другими словами во многих формах, используется в разных ситуациях/контекстах, с разной интонацией.

По завершению, первого уровня, то есть начального обучаемые вполне могут излагать бытовые фразы, по завершению полного курса основная часть обучаемых имеет хорошее произношение и способность использовать материал для создания предложений. Однако реальный объем содержания всего курса очень невелик – около 750-1000 слов для трех уровней. Так же данный курс не подходит для более взрослой аудитории, так как они требуют тщательное произношение слов, более того молодые обучаемые лучше адаптируются к темпу данного курса. Тем не менее, в конце концов курсу действительно удается заставить обучаемых инстинктивно реагировать на ситуационные упражнения. В связи с чем, можно сделать вывод что данный курс можно также использовать как вспомогательный курс во время самоподготовки обучаемых.

Целью этой работы было сравнения традиционных подходов с интенсивными и выявить их отношение в развитие аксиологического потенциала в области изучения иностранных языков. Из собранных данных мы можем сделать вывод, что характеристики каждого подхода зависели от того, как предполагалось использовать язык. Однако интенсивное преподавание имеет мало общего с хорошей педагогикой. В основном это связано с тем, что коммерческие учебные заведения более внимательны к удовлетворению потребностей своих «клиентов» в меняющемся мире. Они должны учитывать потребности своих клиентов. Однако государственные и высшие учебные заведения такие как университеты гораздо более чувствительны к академическим возможностям и ценностям. Скоростное или интенсивное обучения «ставят удобство выше содержания и строгости» [13].

Во-первых, они не допускают необходимого осмысления и анализа изучаемого материала. Это особенно важно в тех областях, где требуется изучение дискурсивного материала. Многие исследования в поддержку форматов скоростного обучения проводятся в академических областях, где приобретение аксиологических навыков имеет решающее значение.

Во-вторых, сжатый характер курсов не дает результатов обучения с постоянной образовательной ценностью.

В-третьих, лекторы или преподаватели не могут охватить достаточный объем содержания в короткие сроки, что приводит к поверхностному охвату контента.

В-четвертых, данные подходы негласно поддерживают «коммодификацию¹» образования с упором на результативность удовлетворение потребностей клиентов, вместо удовлетворения внутренних образовательных ценных потребностей обучаемых [14].

Более того вопрос о времени, затраченном на преподавание курса, не является однозначным показателем качества курса. Если сохранение качества обеспечивается за счет следования руководящим принципам образования, назначения способных преподавателей, внедрения

¹ Коммодификация (от англ. Commodity — товар) процесс, в ходе которого все большее число различных видов человеческой деятельности обретает денежную стоимость и фактически становится товарами, покупаемыми и продаваемыми на рынке. <https://strelkamag.com/ru/article/vocabulary-commodification>

передовых методов преподавания и т. д., время не должно быть критической проблемой. Конечно же время, затрачиваемое на курс, в любом случае, согласно некоторым исследованиям, не является сильным показателем успеваемости обучаемых. «Время – необходимое, но не является достаточным условием для обучения» [15]. Также вполне вероятно, что нет никаких априорных причин, по которым хорошо сконструированный интенсивный курс не смог бы преодолеть проблемы, связанные с достижением результатов обучения студентов. Однако тогда интенсивное обучение предполагает дополнительную нагрузку, выходящую за рамки аудиторных часов. Но количество контактных часов и количество времени, затрачиваемого студентами на самостоятельное обучение, – это вопрос, заслуживающий дальнейшего обсуждения. Это, безусловно, требует тщательного изучения в контексте интенсивного обучения по сравнению с традиционными форматами обучения. В связи с чем интенсивные режимы обучения, возможно, требуют большего вовлечения обучаемых вне занятий, чем традиционные форматы (поскольку у них меньше часов занятий, обучаемые могли бы, вероятно, больше заниматься независимым обучением, чтобы компенсировать это). Более того, на сегодняшние изучения языков подразделяется по уровням, и каждый уровень охватывает отдельное количество часов, в связи с их индивидуальной сложностью.

Более того факторы, определяющие обучение, разнообразны и не зависят исключительно от времени, затрачиваемого на преподавание курса. Другие факторы, включая уровень мотивации студентов, опыт преподавателей и

компетентность самих обучаемых, являются критическими переменными. Преподаватели также должны учитывать: большую интенсивность рабочей нагрузки и утомляемость; недостаточность времени для размышлений и анализа изучаемого материала; достаточное время для подготовки обучаемых; ограниченное содержание и поверхностный охват содержания программа по интенсивному обучению. Одно только время, по-видимому, является либо ключом, либо препятствием к эффективному обучению, и кажется, что любая форма обучения, будь то традиционная или интенсивная, связана с особыми преимуществами и недостатками, последние из которых следует учитывать при планировании и разработке предмета.

Несмотря на это, многие высшие учебные заведения пытаются решить задачу предоставления более интенсивных методов обучения. Однако мы больше ориентированы на результативность, нежели на простое удовлетворение покупателя. Для нас главное не время, затраченное на обучение, а достигнутые результаты.

В связи с чем, нам следует принимать всерьез все выше изложенные аргументы против форматов интенсивного обучения при разработке любого курса данного типа. Сокращение курса может снизить положительные результаты обучения. Это также может привести к потере возможностей для активного обсуждения и поверхностной обработки всего содержания. Но интенсивные методы обучения могут дать студентам преимущества, если их будут использовать по определенным навыкам. Однако, внедрение подобных курсов требует осторожности и дополнительных исследований.

23.06.2021

Список литературы:

1. Зеркина Н.Н., Костина Н. Н., Уразаева Н.Р., Ломакина Е.А., Емеца Т.В., Галлямова М.С., Мельникова Е.П., Трутнев А.Ю., Лукина О.А., Аксиологическая роль английских прилагательных в преподавании английского языка, *Международный журнал экологического и естественно-научного образования*, 2016, VOL. 11, NO. 12, 5146-5154, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115601.pdf>
2. Валеев, А. А. и Кондратьева И. Г. (2015). Аксиологический подход к развитию межкультурной компетенции студентов средствами иностранного языка. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 191, 361–365
3. Мондал, Н. К. Обучение английскому языку через сочетание перевода грамматики. *Академия Арена*. 4(6), 20– 24, 2012
4. Ричардс, Дж. К. и Роджерс, Т. С. Подходы и методы в преподавании языка: описание и анализ, Кембридж, Великобритания: Издательство Кембриджского университета, 1986, 218р.
5. Брукс, Н. 1964. *Language and Language Learning: Теория и практика*. 2-е изд. Нью-Йорк: Харкорт Брейс.
6. Скиннер, Б. Ф. 1957. *Вербальное поведение*. Нью-Йорк: Appleton-Century-Crofts.
7. *Преподавание английского языка: подходы, методы, приемы*. Geetha Nagaraj, 1996 Orient Longman Private limited.
8. <https://www.theclassroom.com/activities-using-audiolingual-method-8621297.html>

9. Джессения А. Матаморос-Гонсалес, М. Асунсьон Рохас, Подходы к преподаванию английского языка, Теория и практика в изучении языка, Vol. 7, No. 11, pp. 965-973, 2017
10. Ричардс, Джек К., и Роджерс, Теодор С., Образование учителей второго языка (ред.). Кембридж: Издательство Кембриджского университета. Подходы и методы в преподавании языков (2-е изд.), 2001, 201р.
11. <https://centerpetrova.com/methods/>
12. https://offers.pimsleur.com/Special_Offer003?utm_source=google&utm_term=+pimsleur%20+method&utm_campaign=G_Pim_Brand_Plus_BMM&utm_medium=cpc&gclid=CjwKCAiA1uKMBhAGEiwAxzvX97B8TmbT-YdILaiY8sE_7l6MEkPaG4dwp_00GuwQGFLtrGjqOzyITRoCDrQQAvD_BwE
13. Крашен, С. Применение гипотезы понимания: Некоторые предложения. На 13-м Международном симпозиуме и книжной ярмарке по преподаванию языков, Тайбэй, Тайвань. http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf, 2017
14. Вулф А. Как коммерческий университет может быть бесценным для традиционного гуманитарного образования, 1998, chronicle.com/article/how-a-for-profit-university-can-be-invaluable-to-the-traditional-liberal-arts/
15. Мартин Дэвис, Форматы интенсивного обучения: Обзор, январь 2006 //Issues in Educational Research 16 (1), pp. 10-22.

References:

1. Zerkina N.N., Kostina N. N., Urazaeva N.R., Lomakina E.A., Lomakina E.A., Emetsa T.V., Galliamova M.S., Melnikova E.P., Trutnev A.Y., Lukina O.A., Axiological role of English adjectives in teaching English, International Journal of Environmental and Natural Science Education, 2016, VOL. 11, NO. 12, 5146-5154, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115601.pdf>
2. Valeev, A. A. & Kondrat'eva I. G. (2015). Axiological Approach to the Development of Students' Intercultural Competences by Foreign Language Means. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 191, 361–365
3. Mondal, N. K. English language learning through the combination of Grammar Translation. Academia Arena. 4(6), 20– 24, 2012
4. Richards, J. C. & Rogers, T. S. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1986, 218p.
5. Brooks, N. 1964. Language and Language Learning: Theory and Practice. 2nd ed. New York: Harcourt Brace.
6. Skinner, B. F. 1957. Verbal Behavior. New York: Appleton-Century-Crofts.
7. English Language Teaching: Approaches, Methods, Techniques. Geetha Nagaraj, 1996 Orient Longman Private limited.
8. <https://www.theclassroom.com/activities-using-audiolingual-method-8621297.html>
9. Jessenia A. Matamoros-González, M. Asunción Rojas, English language teaching approaches, Theory and practice in language studies, Vol. 7, No. 11, pp. 965-973, 2017
10. Richards, Jack C., & Rogers, Theodore S., Second Language Teacher Education (ed). Cambridge: Cambridge University Press. Approaches and Methods in Language Teaching (2nd Ed), 2001, 201p.
11. <https://centerpetrova.com/methods/>
12. https://offers.pimsleur.com/Special_Offer003?utm_source=google&utm_term=+pimsleur%20+method&utm_campaign=G_Pim_Brand_Plus_BMM&utm_medium=cpc&gclid=CjwKCAiA1uKMBhAGEiwAxzvX97B8TmbT-YdILaiY8sE_7l6MEkPaG4dwp_00GuwQGFLtrGjqOzyITRoCDrQQAvD_BwE
13. Krashen, S. Applying the comprehension hypothesis: Some suggestions. In 13th International Symposium and Book Fair on Language Teaching, Taipei, Taiwan. http://www.sdkrashen.com/content/articles/eta_paper.pdf, 2017
14. Wolfe, A. How a for-profit university can be invaluable to the traditional liberal arts, 1998, chronicle.com/article/how-a-for-profit-university-can-be-invaluable-to-the-traditional-liberal-arts/
15. Martin Davies, Intensive teaching formats: A review, January 2006 //Issues in Educational Research 16 (1), pp. 10-22.

Сведения об авторе:

Туркпенова Динара Кайратовна, магистр гуманитарных наук,
аспирант Оренбургского государственного университета, исследователь,
преподаватель-исследователь Института социально-гуманитарных инноваций и массмедиа
кафедры общей и профессиональной педагогики.
E-mail: sleibl@mail.ru
ORCID: 0000-0002-0588-4496