

*Т.Н. Птицына*

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ЧЕТЫРЕХ МОДЕЛЕЙ ОСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ПРИ ГЕНЕРАЦИИ КОМПЬЮТЕРНЫХ МАССИВОВ ЗНАНИЙ



**ПТИЦЫНА Татьяна Николаевна** – старший преподаватель Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики Гуманитарного института; Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого.

ул. Политехническая, 29, Санкт-Петербург, 195251, Россия; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

**PTITSYNA Tatyana N.** – Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Polytechnicheskaya ul., 29, St. Petersburg, 195251, Russia; e-mail: tanya.ptitsina@yandex.ru

Данная статья представляет обзор четырех современных моделей освоения второго языка в рамках теории Second Language Acquisition (SLA). В ней рассматривается практическое применение существующих подходов и приемов на примере испанского в процессе генерации интерактивного массива для автоматизированного рабочего места студента на начальных этапах обучения. Рассматривая каждую модель отдельно, мы обращаем внимание на то, что современная методология на этапе пост-коммуникативной эры не рассматривает ни одну из них в качестве макрометодологической, а, наоборот, призывает к эклектической организации практики по формированию устойчивых речевых навыков в различных социальных и профессиональных средах и формализованных, академических знаниях, обусловленных целями обучения.

ИНТЕРАКТИВНЫЙ МАССИВ ЗНАНИЙ; ПОСТ-КОММУНИКАТИВНАЯ ЭРА; S.M.A.R.T. ЗАДАЧА; ПАРАДИГМА ДВОЙНОЙ СТИМУЛЯЦИИ; СИТУАТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ; ФАЗЫ РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ

**Ссылка при цитировании:** Птицына Т.Н. Методологическая база четырех моделей освоения иностранных языков при генерации компьютерных массивов знаний // Вопросы методики преподавания в вузе. 2018. Т. 7. № 27. С. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.5

**Введение.** Неизбежным является тот факт, что формат представления электронных массивов знаний имеет в основе методологические подходы, применяемые при организации рабочего и инструктивного материала в печатных учебниках [1], из которых мы выделяем три, а именно:

- грамматико-переводной;
- аудиовизуальный аудиолингвальный;
- коммуникативный,

Учебно-дидактические материалы (УДМ) языков, занимающих лидирующее поло-

жение по изучению, таких как английский и испанский, уже эволюционировали в коммуникативный формат [2: 22], нацеленный на ситуационное функционирование в языковой среде и опосредованное освоение грамматических конструкций.

Но сегодня широко обсуждаются такие модели обучения иностранному языку, которые рассматривают освоение коммуникативной компетенции как процесс формирования не просто речевых навыков, но и обращаются к обуславливающим эти

навыки поведенческим аспектам и когнитивной деятельности студента.

**Обзор литературы.** В современной методологии освоения иностранного языка выделяются четыре основные модели обучения, которые возможно отнести к моделям пост-коммуникативной и пост-печатной эры.

Модель 1: Модель формальной организации языковых идиом Виллема Левельта (англ.: Willem Levelt revisited) – лексически управляемая модель освоения иностранного языка, предложенная датским психолингвистом Виллемом Левелтом в 1989г.[3] и позднее дополненная Кеесом де Ботом в 1992г.[4].

Модель 2: Модель четырех сегментов Пола Нэшна (англ.: The four strands) – дистрибутивная модель, предложенная Полом Нешном в 2001 г. [5].

Модель 3: Модель выходной гипотезы Меррил Суэйн (англ.: Merrill Swain's output hypothesis) как ответ гипотезе комплексного ввода Крашена [6].

Модель 4: Модель ACCESS (Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments – Автоматизации в коммуникативном контексте актуальных речевых сегментов) (далее англ.: ACCESS), предложенная Элизабет Гатбонтон и Норманом Сегаловитцем в 2005 г. [7], которая предпринимает попытку совмещения приемов различных подходов к коммуникативным приоритетом.

Широкое использование возможностей компьютера как организатора индивидуального автоматизированного рабочего места (АРМ) студентов вузов для самостоятельной работы при освоении испанского языка сегодня обуславливает определенные требования к генерации учебно-дидактического материала (УДМ) для формирования устойчивых навыков, знаний и умений, их развития и закрепления, основными из которых являются обеспечение взаимопроникновения тематическо-

го вокабуляра в разнообразные грамматико-синтаксические конструкции и формирование базы речевого функционирования в бытовых и производственных ситуациях.

Этим и смежным проблемам посвящены работы авторов и материалы международных конференций, находящиеся в открытом доступе, к которым мы обращаемся в нашем исследовании. Например: публикациям профессора Гронингенского университета в Голландии Кееса де Бота в журнале Applied Linguistic («A Bilingual Processing Model: Levelt's Speaking Model Adapted»), который адаптировал модель формальной организации освоения языка Виллема Левельта – датского психолингвиста; специалиста по вопросам прикладной лингвистики, основоположника теории входной гипотезы, профессора Каролинского университета Стивена Крашена («The Input Hypothesis: Issues and Implications») и его теоретического оппонента Меррил Суэйн в обзоре Веры Менезес из Федерального университета Минаса, Бразилии («Second Language Acquisition: Reconciling Theories») в журнале Open Journal of Applied Linguistics. Также нам представился интересным обзор подходов к организации печатного материала при освоения иностранных языков Германа Фанка из Университета им. Фридриха Шиллера в Германии («Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design») в Electronic Journal of Foreign Language Teaching, который мы адаптировали к новейшим условиям компьютерной среды. В этом обзоре литературы важно упомянуть статью «The Significance of Learners' Errors» австралийского ученого С. Кордела, основоположника теории прикладного значения ошибок студентов при изучении иностранных языков в журнале International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, материалы 13-ой конференции по вопросам инновационного использования НЛП в архитектуре образовательных приложений,

публикацию канадских ученых Е. Гатбонтон и Н. Сегаловица – авторов модели ACCESS – в журнале *The Canadian Modern Language Review* и другие работы по выбранной нами теме, ссылки на которые приводятся в списке использованной литературы.

**Модель Левельта-де Бота и аспекты ее практического применения.** В контексте нашей задачи полезным представляется понимание репродуктивной модели Левельта, дополненной в 1980-х де Ботом структурой когнитивного процесса при выполнении речевых задач по освоению иностранного языка (SLA) в ее рефлексии к процессу освоения родного языка (Native Language Acquisition – NLA), центральную часть которой занимает работа по освоению лексики (леммы, лексемы и грамматические формы), представленной на рисунке 1.

Обращаясь к Модели Левельта-де Бота, мы отмечаем, что она действительно представляет факторы, способствующие формированию эффективной речевой компетенции на начальном этапе SLA, которая соответствует уровням A1-A2, а именно:

– она учитывает лексическую базу требуемого уровня освоения испанского языка (включая базовую грамматику);

– она реально отражает нейролингвистическое представление процесса освоения испанского языка, так как в ней учитывается парадигма внутренних и внешних когнитивных процессов и проводится четкое разграничение между ними;

– она проводит границу между как осознанным, так и бессознательным языковым процессингом и представляет концепцию локализации опознаваемых функций мозга;

– она ориентирована на «языковой выход», так как в ней коммуникативная компетенция выводится в конечную цель SLA.

В процессе генерации массива знаний для АРМ студента в рамках Модели формальной организации Левельта-де Бота, принимая во внимание детали физиологи-

ческого аспекта воздействия визуальных паттернов на когнитивную способность, мы организуем учебно-методический материал с учетом «социальной и ситуативной обусловленности» освоения языка, на что обращал внимание Уиллард ван Орман [8: 49].

Применяя данный подход, мы рекомендуем выстраивать модели зрительного возбуждения – вокабуляр, грамматические паттерны, эмфатические конструкции, идиоматические и фразеологические обороты, а также тематический контекст – в их пространственной полноте. При этом необходимо соблюдать принцип эволюции этих моделей до требуемого уровня освоения языка предела или коэффициента и распределять упражнения, направленные на освоение вокабуляра, по уровням сложности при обращении к формату двойной стимуляции. Следует оговориться, что парадигму двойной стимуляции, имеющей в основе только картинку предмета и отвлекающее слово, написанное или произнесенное, мы не рассматриваем, в первую очередь, вследствие того, что студенты в вузе в достаточной степени обладают ассоциативным, образным мышлением и, во-вторых, из-за громоздкости технического решения.

В нашем случае мы организуем упражнения, в которых заменяем картинку объекта/понятия, наименование которого следует воспроизвести на целевом языке (письменно или устно), на графическое представление слова-источника в окружении синонимичных интерпретаций, или слов, обозначающих класс/концепт, к которому относится результирующее слово (вышестоящее слово), или таких, которые обозначают элемент класса (нижестоящее слово), или гипонимов, или омофонов или слова, абсолютно не относящегося к данному концепту, с установлением временного ограничения для выполнения задания по переводу. Например, элемент упражнения по освоению тематического вокабуляра может выглядеть так, как показано на рисунке 2.



Рис. 1. Модель освоения иностранного языка в коммуникативном аспекте Левелья-де Бота.

Слово на языке источника может быть записано на аудиодорожку с временным промежутком для записи результата студента. Если студент не уложился во временной интервал при выполнении кон-

трольной сессии по данной теме, то этот пункт упражнения считается невыполненным, что берется в расчет при калькуляции его прогресса, хотя количество тренировочных сессий может быть неограниченным.

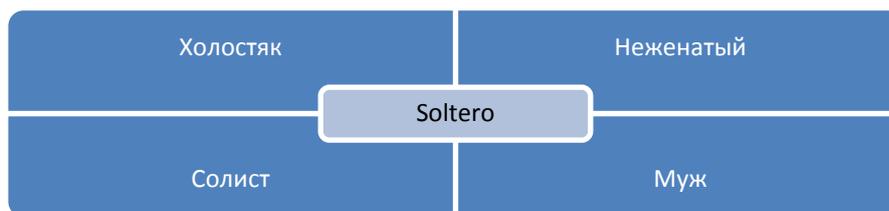


Рис. 2. Макет упражнения в формате двойной стимуляции.

Такой же паттерн можно применять и к более сложным языковым структурам испанского языка в их эволюции и полноте в рамках требуемого уровня владения компетенциями и реализации принципа интерактивности с обучающей средой для формирования устойчивых речевых навыков с использованием шаблонных языковых структур.

**Модель четырех сегментов Пола Нэшна и аспекты ее практического применения.** Модель четырех сегментов Пола Нэшна, а именно:

- 1) представление вводного текста/дискурса,
- 2) инструктирование студентов преподавателем,
- 3) формирование навыков применения правил в лексическом, фразеологическом и синтаксическом окружении, 4) репродуктивная работа на базе предлагаемых упражнений, – обращается к другой практической проблеме при генерации УДМ для АРМ студента. Она состоит в существующем дисбалансе при распределении внимания между обучающими практиками при требовании гармоничного освоении всех видов речевой компетенции.

Распределяя УДМ по всему комплексу модулей для АРМ заданного уровня, мы, опираясь на установочные факторы, помещаем Модель четырех сегментов Пола Нэшна в системе SLA в среду пятого навигационного сегмента, который должен обеспечить самостоятельную деятельность студента в режиме индуктивной обучающей модели, обеспечивая студента ссылками на релевантный, соответствующий цели на данном этапе обучения, аутентичный мате-

риал: онлайн словари, онлайн журналы, обучающие онлайн программы, находящиеся как в свободном доступе, так и локализованные на сервере университета (рис. 3).

Данная модель обеспечивает равномерное представление материала и учебных задач, при выполнении которых формирование действительных речевых навыков для осуществления ситуативной вербальной коммуникации и дальнейшее их развитие не сводится к выполнению лишь репродуктивных упражнений с фокусом на грамматическую правильность, а осуществляется при мобилизации интерактивных возможностей компьютера. Такое положение обусловливает необходимость генерации УДМ с точки зрения устанавливаемого разработчиком конечного результата/уровня речевой компетенции: здесь также важно не только количество упражнений, что, несомненно, способствует формированию необходимой речевой привычки, но и качество этих упражнений, обеспечивающее достижение результирующей цели. Мы при генерации модульного материала для АРМ студента, прежде всего, ориентируемся на следующие установочные факторы:

- 1) каково предполагаемое результирующее использование испанского языка, что важно при осуществлении дифференцированного подхода при разработке массивов знаний для АРМ студентов различных специальностей;

- 2) какие приемы следует применять на пути достижения поставленных промежуточных и/или конечных целей;

- 3) какой инструктивный материал и/или форма взаимодействия с преподавателем будут необходимы, и на каком этапе SLA.



Рис. 3. Сегментация учебного материала по Модели четырех сегментов Пола Нэшна, адаптированной к компьютерной среде.

Таким образом, мы, в достаточной мере обеспечивая возможность для фонетического планирования (см. рис. 1), настаиваем на том, чтобы студент осваивал необходимую грамматику и знакомился с вариантами ситуативного использования шаблонных конструкций на базе позитивного языкового материала имплицитно. Такая организация модулей не противоречит коммуникативной цели: наоборот, через определяемые нами группы синонимических или антонимических примеров, мы активизируем когнитивную деятельность студента, преодолевая стереотипы предлагаемых структурированных и в любое время доступных как инструктивных, так и учебных материалов модуля, заставляем его проводить сравнительный анализ не только с паттернами языкового поведения в окружении родного языка, но и идентифицировать различия/схожести структур изучаемого языка, погружаясь в аутентичный контекст внеаудиторных занятий и без прямого наставничества преподавателя.

**Модель выходной гипотезы М. Суэйн и аспекты ее практического применения.** В 1980-х в дискуссии об эффективности коммуникативного подхода доминировал,

так называемый, метод естественного освоения иностранного языка С. Крашена, [9], в основание которого лег ряд входных гипотез, объясняющих процесс комплексного ввода и связанные с этим ограничения в проведении контролируемых мероприятий, но он подвергался критике со стороны педагогов-практиков. Поводом к критике явилась низкая степень интерактивности подхода (утверждалось, что когнитивная обработка вводимой информации не может привести к информативному высказыванию) и его гипотеза естественного порядка, принимающей такой алгоритм, в которой процесс освоения иностранного языка развивается в рамках predetermined модели.

Модель выходной гипотезы Мэррил Суэйн одна из первых поставила под сомнение утверждение Крашена о том, что студенты могут прогрессировать только в рамках алгоритма комплексного ввода, который подразумевает наличие мотивационной составляющей и элементов, несколько опережающих по сложности текущий уровень студента. Модель Меррил Суэйн развивает тезис о том, что студент мотивируется на дальнейшее улучшение речевых навыков также через определение собственных пробелов и

анализа собственных ошибок [10] в системе межязыковой типологии. Суэйн приходит к выводу, что необходимо генерировать такой учебный и обучающий материал, который мотивирует студента на «производство» информативного высказывания уже на самой ранней стадии освоения иностранного языка, что противостоит утверждению Крашена о наличии «немой» фазы [9].

Модель Суэйн ставит перед разработчиками УДМ необходимость решения двух основных задач:

– каким образом привести студента в такое состояние, в котором он чувствует себя уверенным произвести информативное высказывание на самых ранних этапах освоения испанского языка без обращения к когнитивному процессу анализа грамматических форм;

– каким образом реализовать процесс одобрения того, что произведенное высказывание может быть принятым как информативное и базовым к дальнейшей самокоррекции.

С этой точки зрения мы принимаем к практическому использованию такую организацию массива практических и контролирующих упражнений, где вводимая информация становится базой, которая охватывает предполагаемую потребность студента для

организации информативного высказывания как «реакции по поводу увиденного или услышанного» в мотивационной языковой среде во время аудиторных занятий [11: 164].

Техническая реализация Модели Суэйн подразумевает включение в массив знаний для самостоятельной работы комплексов аутентичных ситуативных диалогов, работа с которыми направлена на скорейшее преодоление «немой фазы» с использованием аудиозаписи реплик, заучиваемых студентом, и их дальнейшее сравнение с аутентичным материалом, причем упражнение дает возможность «проиграть» ситуацию во всех ролевых позициях коммуникативной активности, монологических и диалогических структурах:

- короткое высказывание, комментарий;
- вопрос-ответ;
- вопрос-ответ-вопрос;
- утверждение-вопрос-ответ-утверждение

и т. п.

Примеры упражнений, направленных на формирование и развитие устной речевой компетенции в заданных ситуациях:

I. Использование эпитетов при обсуждении погоды. Заучивание.

*Estamos en primavera. Hace un tiempo estupendo. Hace sol. No llueve. Me gusta la primavera.*

II. Шаблоны в ситуациях знакомства:

– ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡Hola! – ¿Cómo te llamas? – Me llamo Enrique. – ¿De dónde eres, Enrique? – Soy de México.	– ¡Hola! ¿... ..? – ¡...! – ¿Cómo te llamas? – .. .. – ¿De dónde eres, Enrique? – ... ..	– ¡...! ¿Qué tal? – ¡Hola! – ¿... ..? – Me llamo Enrique. – ¿.. .., .. ..? – Soy de México.
– ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡Hola! ¿Cómo te llamas? – Me llamo Enrique. ¿Y tú? – Soy Elvira. ¿De dónde eres? – Soy de Perú. ¿Y tú eres de México? – No, soy de España.	– ¡...! ¿... ..? – ¡Hola! ¿Cómo te llamas? – .. .. ¿... ..? – Soy Elvira. ¿De dónde eres? – ... .. ¿... ..? – No, soy de España.	– ¡Hola! ¿Qué tal? – ¡...! ¿... ..? – Me llamo Enrique. ¿Y tú? – ... .. ¿... ..? – Soy de Perú. ¿Y tú eres de México? – ... ..
– ¡Hola! Me llamo Diego. Y tú, ¿Cómo te llamas? – Soy Carmen, de Cuba. ¿Y tú eres de España? – No soy de España, soy de Argentina. – ¡Qué va! ¡Mi abuela vive allí!	– ¡...! ..... Y tú, ¿Cómo te llamas? – ..... ¿.....? – No soy de España, ..... – ¡Qué va! ¡.....!	– ¡Hola! Me llamo Diego. ¿.....? – Soy Carmen, de Cuba. ¿Y tú eres de España? – ....., Soy de Argentina. – ¡...! ¡Mi abuela vive allí!

**Модель ACCESS и аспекты ее практического применения.** Генерация УДМ для АРМ студента требует универсального подхода, который учитывает все уровни и виды речевой деятельности в процессе освоения иностранного языка. С этой точки зрения также интересна модель, получившая название в виде аббревиатуры ACCESS (Automatization in Communicative Contexts of Essential Speech Segments), а в нашей интерпретации – Автоматизация в коммуникативном контексте актуальных речевых сегментов. Авторы модели ставят в рамках данной модели такие ориентиры, где «актуальные речевые сегменты суть наборы целевых высказываний, которые студент запоминает по окончании каждого занятия. Модель ACCESS обращает прямое внимание на данные сегменты и обеспечивает их практическое освоение (т. е. автоматизацию) в исключительно Коммуникативном Контексте таким образом, чтобы их воспроизводство осуществлялось максимально точно и бегло».

Генерация учебного и контролирующего материалов для АРМ студента действительно происходит в рамках трех фаз в процессе автоматизации речевого поведения на основе коммуникативных контекстов:

1) фаза креативной автоматизации. На данной фазе происходит введение темы, проверяется готовность студента, представляется задание и осуществляется знакомство с актуальными речевыми сегментами с использованием приемов ролевой игры, симуляции и проблемных заданий;

2) фаза языковой консолидации. На данном этапе внимание студента концентрируется на высказываниях, выделенных и вводимых в практику речи на фазе 1, с использованием приема грамматического исследования;

3) фаза коммуникации. Фаза подразумевает проверку полноты владения актуальными речевыми сегментами в контексте с использованием приемов обсуждения заданного текста/контекста или совместимых текстов по тематике, введенной на фазе 1 в виде ролевой игры или проблемных заданий.

Обращаясь к данной классификации этапов реализации задачи модели ACCESS, мы не можем не внести некоторые поправки в первую и третью фазы в части используемых приемов с учетом особенностей работы с компьютером: активная ролевая игра замещается на работу с актуальными речевыми упражнениями с использованием приема подстановки, вариативного выбора и контроля устного воспроизведения как отдельных высказываний, так и текстов с дальнейшей самопроверкой, так как искусственный интеллект не обладает ситуативной реакцией; он предлагает предустановленные интерактивные форматы.

Мы считаем, что данная модель с акцентом на формальную сторону языка (фаза 2), в состоянии сблизить сторонников лексико-грамматического подхода с теми, кто придерживается только коммуникативного подхода в обучении при дифференцированном отборе учебного материала (фазы 1, 3), будь то обучение испанскому языку в рамках какой-либо специальности или подготовка специалистов-филологов.

**Выводы.** Справедливо заметить, что ни одна из вышеперечисленных моделей сегодня не считается самодостаточной, и доказала свою исключительность и превосходство, и лишь эклектическое, смешанное представление учебного и инструктивного материалов с использованием элементов нескольких подходов, фокусирующихся как на грамматике, так и на формировании коммуникативной (т. е. речевой) компетенции в заданных языковых ситуациях может отвечать требованиям пост-коммуникативной эры.

Сегодня мы, приступая к работе по генерации УДМ для АРМ студента, должны проводить селекцию материала и выбирать такие форматы его последовательной подачи на заданном уровне компетенции, которые в комплексе отвечают следующим уровням целей обучения, сформулированным Пьефо, автором термина «пост-коммуникативная эра», а именно:

1) уровень интеграции и контента (язык как средство выражения);

2) лингвистический и инструментальный уровень (язык как система коммуникативных знаков и объект изучения);

3) эмоциональный уровень межличностных отношений и поведения (язык как средство выражения ценностей и суждений о себе и других);

4) уровень индивидуальных потребностей в обучении (восстановительное обучение на примере ошибок);

5) общий обучающий уровень экстралингвистических целей (обучения языку в рамках академических программ) [12: 72-73]

И далее следуя модели Левельта-де Бота, мы, имея в виду начальные уровни освоения испанского языка, опираемся на ее фрактальную организацию обучающего материала, где основная роль в освоении языка принадлежит лексике. Она включает в себя значительную долю знаний о грамматике, и может быть заключена в шаблонные фразы с возможностью таргетирования различных тематических лексем, которые имеют положительное результирующее воздействие на устную речевую компетенцию в коммуникативном аспекте, хотя положительное воздействие было бы неполным без учета структуры Модели ACCESS в части фазы 2, которая при эксплицитной подаче материала предназначена оказать существенную помощь студенту и значительно сократить время освоения сложных отклоняющихся грамматических паттернов, лингво-культурных и страноведческих аспектов языка.

При организации учебного и инструктивного материала в компьютерной среде нельзя игнорировать требования Модели Пола Нэшна. С практической точки зрения внутреннее распределение модулей УДМ в соответствии с Моделью четырех сегментов (в нашем случае – пяти) заставляет разработчиков

1) анализировать включаемые в модули задания и упражнения, определять их результирующий эффект в соответствии с целью освоения испанского языка,

2) организовывать практические упражнения и КИМы, соблюдая принципы концентричности и последовательности,

3) в-третьих, проводить периодическую адаптацию УДМ в целом с учетом анализа структуры модулей, взвешенного соотношения видов обучающего и учебного воздействия [13].

В заключение, обращаясь к существующим моделям освоения второго языка, необходимо отметить, что современная методология перешагнула через конструктивизм 90-х, и признать, что алгоритм процесса обучения должен быть нацелен на построение результирующего информативного высказывания, который имеет в своей основе соответствующую организацию и структуру обучающего и инструктивного материала в соответствии с уровнями целей обучения по Пьефо. Замещение печатных учебников на интерактивные массивы знаний требует от создателей УДМ проведение адаптации классических моделей в части подходов и приемов презентации обучающего материала, наставничества, управления процессом освоения и мотивации студента, и осуществления объективного контроля освоения языка на заданном тематическом, социальном и профессиональном уровнях. Мы также подчеркиваем, что параллельно с использованием упражнений, намеренно ориентирующих студента на освоение соответствующих речевых и грамматико-синтаксических конструкций и форм, интерактивный массив должен включать в себя такие упражнения, которые могут явиться катализатором интуитивной догадки и дедуктивного анализа, так как наступившая пост-коммуникативная эра в методологии требует от нас рассматривать процесс обучающего воздействия как конгломерацию приемов и задач, присущих различным моделям, а их постановка должна следовать универсальному S.M.A.R.T. формату [14] в нашей интерпретации:

1) набор приемов освоения испанского языка определяется целью обучения: коммуникативная (речевая) беглость формируется только через выполнение речевых упражнений;

2) предлагаемые упражнения и контрольные задания должны отбираться по фактору их результирующего эффекта для качественного выполнения коммуникативной заданий, если мы определяем коммуникативную (речевую) беглость основной целью освоения испанского языка;

3) форматы представления учебного, контрольного и инструктивного материалов должны быть разнообразными и выполнимыми – сценарии освоения материала данного уровня и сопровождающие их упражнения не должны соответствовать лишь одной методологической концепции;

4) упражнения для самостоятельного выполнения не должны классифицироваться как «коммуникативные» или «аудиолингвальные» без учета их контекстного содержания;

5) ограниченность по времени при выполнении коммуникативных заданий и контрольных тестов.

Использование компьютера как организатора обучающей и инструктивной среды и хранителя массива необходимых знаний для студентов начальных уровней, наверное, не сможет решить проблему всестороннего и релевантного обучения абсолютно всем аспектам иностранного языка. Однако оно может превратить безграничное информационное пространство и технические возможности электронной аппаратуры в эффективного и «круглосуточного» помощника при структурировании обучающих модулей с учетом требований описанных в статье методологических подходов.

#### БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК / REFERENCES

1. **Funk H.** Four Models of Language Learning and Acquisition and Their Methodological Implications for Textbook Design. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2012, Vol. 9, Suppl. 1, pp 298 – 311. URL: <http://e-flt.nus.edu.sg/v9s12012/funk.pdf>

2. **Davis A.** An Introduction to Applied Linguistics. Edinburgh University Press, 2007, p. 22. URL: <https://ru.b-ok.org/book/737418/9feb16>

3. **Levelt W.** Speaking: from Intention to Articulation. MIT Press. 1986. p. 10. URL: <https://b-ok.org/book/1015823/029431>

4. **De Bot K.** A bilingual processing model: Levelt's 'Speaking Model' adapted. *Applied Linguistics*, Vol. 13, pp. 1–24. URL : [https://www.researchgate.net/publication/249237191\\_A\\_Bilingual\\_Production\\_Model\\_Levelt's'\\_Speaking'\\_Model\\_Adapted/download](https://www.researchgate.net/publication/249237191_A_Bilingual_Production_Model_Levelt's'_Speaking'_Model_Adapted/download)

5. **Nation, I.S.P. and Newton, J. (2009)** Teaching ESL/EFL Listening and Speaking. New York: Routledge. URL: [https://www.academia.edu/3116975/Teaching\\_ESL\\_EFL\\_Listening\\_and\\_Speaking\\_I.S.P.\\_Nation\\_Jonathan\\_Newton.\\_Routledge\\_New\\_York\\_and\\_London\\_2009\\_.205\\_pp](https://www.academia.edu/3116975/Teaching_ESL_EFL_Listening_and_Speaking_I.S.P._Nation_Jonathan_Newton._Routledge_New_York_and_London_2009_.205_pp)

6. **Swain M.** “Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development,” in Vera Menezes, *Second Language Acquisition: Reconciling Theories*, *Open Journal of Applied Sciences*, vol. 3, November 2013, pp. 404-412. URL: <http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050>

7. **Gatbonton E., Segalowitz N.** Rethinking Communicative Language Teaching. A focus on access on fluency. *The Canadian Modern Language Review*, vol. 61(3), September, 2006. URL: <https://www.utpjournals.press/toc/cmlr/61/3>

8. **Куйин Уиллард ван Орман.** Слово и объект. М.: Логос, Праксис, 2000.

9. **Krashen S.** The Input Hypothesis: Issues and implications. London, Logman, 1985. URL: <https://www.uio.no/studier/emner/hf/iln/LING4140/h08/The%20Input%20Hypothesis.pdf>

10. **Settles B. et al.** Second Language Acquisition Modeling. The 13th Workshop on Innovative Use of NLP for Building Educational Applications, New Orleans, USA, 2018. URL: <http://www.cs.rochester.edu/~tetreaul/beat3.html>

11. **Corder S.** The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Vol. 4, 1967, p. 164. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf>

12. **Richard J., Rodgers T.** Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge University Press, 1986. pp. 72–73. URL: [https://www.academia.edu/5666615/Approaches\\_and\\_Methods\\_in\\_Language\\_Teaching\\_-\\_Jack\\_C.\\_Richards\\_and\\_Theodore\\_S.\\_Rodgers](https://www.academia.edu/5666615/Approaches_and_Methods_in_Language_Teaching_-_Jack_C._Richards_and_Theodore_S._Rodgers)

13. **Wintner Sh.,** Computational Models of Language Acquisition. University of Haifa, July 2011. Pp. 86–96. URL: <https://www.pdfdrive.co>

m/computational-models-of-language-acquisition-e25320124.html

14. **Doran, G.T. (1981).** "There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objec-

tives", *Management Review*, Vol. 70, Issue 11, pp. 35-36. URL: <http://community.mis.temple.edu/mis0855002fall2015/files/2015/10/S.M.A.R.T-Way-Management-Review.pdf>

**Ptitsyna Tatyana N. Methodological references of four second language acquisition models in computer-based body of knowledge generation.** This article is aimed at presenting four currently existing models in Second Language Acquisition Theory and discusses some essential aspects of their implication and their methods' and approaches' applicability for generating of interactive body of knowledge while designing the computer-based student's educative station at lower levels of language competence. We observe each model separately and recognize that since modern methodology at the currently progressing post-communicative phase considers none as a macromethodological remedy in SLA, language learning calls for eclectic lay-outs for students' practices and tasks that will be resulting in building both robust communicative skills in various social and professional environments and formal, academic background which are determined by tactical goals of training and education.

INTERACTIVE BODY OF KNOWLEDGE; POST-COMMUNICATIVE ERA; S.M.A.R.T. GOAL SETTING; DOUBLE STIMULATION PARADIGM; EVENT DETERMINATION; SPEECH PRODUCTION PHASES

---

**Citation:** Ptitsyna T.N. Methodological references of four Second Language Acquisition models in computer-based body of knowledge generation. *Teaching Methodology in Higher Education*. 2018. Vol. 7. No 27. P. 51–61. DOI: 10.18720/HUM/ISSN 2227-8591.27.5