

оскільки він є орієнтиром для усвідомлення студентами іншомовних засобів і способів актуалізації діалогічного спілкування, його слухове сприйняття разом з опорою на друкований текст сприяє створенню коректних слухових образів, а одночасність сприйняття по двох каналах полегшує цей процес [2, с. 65]. Але з іншого боку, механічне заучування діалогів заважає адаптуватися у реальному спонтанному спілкуванні, засвоєні таким шляхом окремі частини міцно цементуються у свідомості у зв'язку з певною навчальною ситуацією, створені стійкі асоціації заважають відібрати у певний момент потрібні елементи для розмови в різних ситуаціях.

Другий підхід до навчання діалогічного спілкування – шлях „знизу догори” – передбачає іншу поетапну організацію навчання діалогічного спілкування від засвоєння спочатку одиниць діалогічного спілкування – діалогічних єдностей на основі запропонованої навчальної комунікативної ситуації, що не виключає прослуховування діалогів-зразків. У цьому дослідженні надано перевагу шляху „знизу догори”.

Цінність автентичної відеофонограми пояснюється тим, що сприймання повідомлення одночасно слуховим і зоровим каналами має величезне значення для інтегрованого навчання студентів вербального і невербального компонентів діалогічного спілкування. Оскільки зоровий аналізатор структурно та функціонально пов'язаний зі слуховим, у результаті їхньої синхронної взаємодії під час рецепції збільшується обсяг інформації, вона сприймається глобально та повно. Зорова модальність відіграє найважливішу роль у системі постійних і змінних зв'язків поміж усіма іншими модальностями, вона вбирає та трансформує весь сенсорно-перцептивний досвід суб'єкта, тому що пропускна здатність зорового аналізатора дуже велика. Відеофонограма створює як раціональний, так і емоційний вплив на студента. Під час її демонстрації у студентів працюють два рівні обробки інформації: логічний (раціональний), за який відповідає ліва півкуля головного мозку, що сприяє запам'ятовуванню інформації, та образний (емоційний), за який відповідає права півкуля головного мозку, що призводить до надбання чуттєвого досвіду [8, с. 18].

Подальші дослідження у цьому напрямі полягають у створенні вправ для формування іншомовної комунікативної компетенції у майбутніх філологів в англійському діалогічному спілкуванні з використанням відеофонограм з реалізацією зазначених вище загальнодидактичних і методичних принципів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке / М. Л. Вайсбурд. – Обнинск : Титул, 2001. – 128 с.
2. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Блиц, 2001. — 223 с.
3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Ефим Израилевич Пассов. – [2-е изд]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам / Ефим Израилевич Пассов. – М., 1977. – 213 с.
5. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи (на материале английского языка): Пособие для учителей / Владимир Львович Скалкин. — К.: Рад. шк., 1989. — 158 с.
6. Сосяк М. Н. Методика реализации индивидуального подхода к студентам в процессе обучения английской диалогической речи на начальном этапе неязыкового вуза (по специальности „русский / украинский язык и литература”) : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сосяк Мирослава Николаевна. – К., 1989. – 248 с.
7. Щербакова И. А. Кино в обучении иностранным языкам / И. А. Щербакова. – Мн. : Высш. школа, 1984. – 90 с.
8. Baraney I. Video as a Brain-Friendly Teaching Media / I. Baraney // IATEFL-Ukraine. — Newsletter. – 1997. – № 9. – P. 18 – 19.
9. Littlewood W. Communicative Language Teaching / William Littlewood. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 108 p.
10. Widowson H.G. Aspects of Language Teaching / H.G. Widowson. — Oxford : Oxford University Press, 1991. – 213 p.

УДК 378.126

**Брокерт О. Р.**

Київський національний лінгвістичний університет

#### МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ТА ЇЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ В ІНШОМОВНОМУ ГОВОРІННІ

*У статті розглядаються наявні наукові підходи до вивчення явища інтерференції в рамках лінгвістики, психології та психолінгвістики.*

**Ключові слова:** інтерференція, мовленнєва діяльність, мовленнєва дія, мовлення, навичка, перенос.

**Брокерт О. Р. Методические аспекты интерференции и ее дифференциация в иноязычном говорении.** В статье рассматриваются существующие научные подходы к изучению явления интерференции в рамках лингвистики, психологии и психолингвистики.

**Ключевые слова:** интерференция, речевая деятельность, речевое действие, речь, навык, перенос

**Brokert O. Methodical aspects of interference and its differentiation in a foreign speaking.** The article deals with the scientific approaches to interference within linguistics, psychology and psycholinguistics.

**Key words:** interference, speech activity, speech action, speech, skill, transfer.

У процесі вивчення іноземної мови ми так чи інакше стикаємось з явищем білінгвізму, яке тісно пов'язане з психологічним феноменом інтерференції. Інтерференція проявляється в гальмівному впливі вже наявних навичок на ті, які формуються, це призводить до низки помилок у мовленні. Метою цієї статті і є визначення закономірностей механізму переносу мовних і мовленнєвих навичок, виявлення суті інтерференції та аналіз механізму впливу її на реалізацію мовленнєвої діяльності в говорінні.

Термін «інтерференція» визначається неоднозначно, що пояснюється складністю та багатоаспектністю самого явища. Мовна інтерференція, умови функціонування та ефективні шляхи її подолання, феномен у лінгвістичному, психологічному та лінгвопсихологічному аспекті стали предметом розгляду в цій статті.

У лінгвістиці інтерференція розглядається як процес і результат контакту мовних систем у мовленні білінгва, за якого одна система є домінуючою та здійснює вплив на вторинну (набуту) мовну систему [2, с. 24 – 25]. Термін «мовна інтерференція» (interference) був уведений Паризькою школою. В цілому вчені Паризького мовного гуртка визначають інтерференцію як відхилення від норм контактуючих мов. Проте окремі представники цієї школи по-своєму уточнюють і доповнюють загальне уявлення. У. Вайнрах виходить з того, що інтерференцією слід вважати випадки відхилення від норм будь-якої з мов, які відбуваються в результаті володіння двома і більше мовами, тобто, внаслідок мовного контакту. Крім цього, У. Вайнрах розрізняє інтерференцію в мові та інтерференцію в мовленні [2, с. 22]. Явище інтерференції, як вважає Е. Хауген, виникає в мовленні двомовних носіїв у результаті сприйняття другої мови через призму рідної. При цьому на нову систему переносяться уявлення про більш звичну [16, с. 75]. Вчений вказує на те, що інтерференція не завжди є відхиленням від норми, оскільки явище може бути ненормативним вже в первинній мові. Тому, на його думку, точно визначити інтерференцію можна лише в тому випадку, коли в якості початкової базисної лінії приймається той стан мови, який безпосередньо передував встановленню двомовності. В. Ю. Розенцвейг розглядає два види інтерференції: пряму та непряму [15, с. 56]. Для прямої інтерференції типовим є лінгвістичний перенос правил однієї з контактуючих мов, переважно рідної, в проміжну систему зіставлення двох мов. При непрямій інтерференції відбувається виключення із цієї системи правил рідної та іноземної мов, які не підлягають узагальненню.

Ю. О. Жлуктенко виділяє такі ознаки лінгвістичної інтерференції [6, с. 64]: використання «чужого» матеріалу в контекстах певної мови; запозичення та перенесення мовних елементів з однієї мови в іншу; утворення одиниць з власного мовного матеріалу за зразком одиниць контактуючої мови; надання одиницям певної системи функцій, які властиві їх еквівалентам в іншій мові; стимулюючий чи затримуючий вплив одиниць певної системи на функціонування одиниць чи моделей іншої; копіювання моделей однієї системи за допомогою засобів іншої. Найбільш прийнятним на сьогоднішній день є визначення інтерференції, запропоноване В. О. Виноградовим. Вчений розуміє під інтерференцією взаємодію мовних систем, яка виникає або в процесі мовного контакту, або в результаті індивідуального вивчення нерідної мови, а відхилення від норми та системи нерідної мови, викликане впливом рідної, він вважає проявом інтерференції.

У методиці викладання іноземних мов інтерференція розглядається як негативний результат неусвідомленого перенесення попереднього лінгвістичного досвіду, як гальмівний вплив рідної мови на іноземну. Як вважає Р. К. Міньяр-Белоручев, інтерференція – це накладення сформованих навичок на ті, які формуються із знаком мінус. У залежності від напрямку інтерференція може бути прямою, зворотною чи двосторонньою; в залежності від виду мовленнєвої діяльності – імпресивною (рецептивною) чи експресивною (продуктивною); в залежності від форми прояву – явною чи прихованою, внутрішньомовною (внутрішньою) чи міжмовною (зовнішньою).

У залежності від лінгвістичного рівня взаємодії мов виділяють фонетичну, графічну, граматичну та лексико-семантичну інтерференції. Фонетична та графічна інтерференція характеризується порушенням і спотворенням мовної системи та норм виучуваної мови в результаті взаємодії в свідомості мовця графічних і фонетичних систем і норм двох мов (визначення Н. О. Любимової). Випадки фонетичної інтерференції можливі в тих ситуаціях, коли виучувані елементи іноземної мови відсутні в рідній чи відрізняються від них. Помилки фонологічного характеру, які спотворюють звукову форму та зміст, ускладнюють чи унеможливають акт комунікації. Так, наприклад, «fordern» (вимагати) – «fördern» (сприяти); «übersetzen» (перекладати) – «übersetzen» (перевозити). Німецьке слово «Kurort» має в німецькій і в українській мові однакове значення, та в німецькій мові на відміну від української наголос падає не на останній, а на перший склад.

Графічна та орфографічна інтерференція проявляється на письмі: відбувається перенесення в виучувану мову правил написання слів іншої мови, що породжує орфографічні помилки. Труднощі, які виникають при цьому, зумовлені як розбіжностями між графічною та звуковою системами мов з однієї сторони, так і розбіжностями між звуковою та графічною системами самої іноземної мови, – з іншої. До таких розбіжностей можна віднести, наприклад: 1. букви, які за написанням збігаються в обох мовах (А, В, С, Е та ін.); 2. букви, написання яких частково збігається (У, У); 3. букви, написання яких абсолютно відрізняється (F, G, I та ін.). Збіг написання букв є в більшості випадків джерелом труднощів, оскільки в іноземній мові вони передають інші звуки, наприклад С=[k], В=[b], Р=[p] і т. д. Труднощі викликає і той факт, що збіг поширюється не на всі варіанти букв: написання великих букв може збігатись, а їх варіанти малих букв – ні, чи навпаки, наприклад Т та Т, але т та t і т. д.). Інтерференцію може викликати і наявність інших, порівняно з українською мовою, способів передачі звуків буквами, а саме: використання буквосполучень для передачі звуків буквами, наприклад ch, sch, ck, ng, au та ін.; наявність букв, які не вимовляються, наприклад німе е. Розбіжності між графічною та звуковою системами мов проявляється і у відсутності однозначного зв'язку між буквою та

звуком, коли одна і та сама буква (чи буквосполучення) часто служить для позначення різних звуків, наприклад s=[s] і [z], v = [w] і [f] та ін, і, навпаки, один і той самий звук може передаватись різними буквами і буквосполученнями: [i:] = i, ie, ieh і т.д. Таким чином, оволодіння латинським алфавітом пов'язане з подоланням інтерферуючого впливу рідної мови щодо графіки та звучання.

Під лексико-семантичною інтерференцією прийнято розуміти порушення правил вживання слів, конструювання речень в іноземній мові, які відбуваються під впливом рідної чи першої іноземної мови. Причиною лексико-семантичної інтерференції є формування помилкових словотворчих асоціації через різний обсяг значень, різницю в можливостях сполучуваності слів, що призводить, зазвичай, до буквализмів. Так, наприклад, слово „Abiturient“ розуміється як «вступник до вищого навчального закладу», в той час як це слово має значення «випускник школи», «Magazin» – як «магазин» («Laden»; «Geschäft»; «Handlung»), а не ілюстрований журнал. У німецькій мові є багато іменників-омонімів, розрізняються вони за допомогою роду: der Band том – die Band стрічка, der Leiter – керівник, die Leiter – драбина; der See – озеро, die See – море. Деякі слова англійської та німецької мов здаються дуже подібними, хоча мають різне значення: «Gift ist sehr gefährlich! Man kann sterben!» – «Would you like to get such a nice gift!»; «In dieser Mappe sind Briefe und Briefpapier». – «This map shows the states of Europe». На лексичному рівні можливі також помилки зі словами «Fuß» і «Bein», чи в англійській мові foot та «leg». Не менш проблемними можуть виявитись і англійські слова «Dutch» – «голандський», а не «датський»; «obligation» – «зобов'язання», а не «облігація»; «artist» – «художник», а не «артист»; «host» – «господар», а не «гість»; «decade» – «десятиліття», а не «декада»; «genial» – «веселий, добрий», а не «геніальний».

Грамматична інтерференція – порушення білінгвом правил зіставлення граматичних систем РМ та виучуваної мови, яке проявляється в мовленнєвих відхиленнях від граматичних норм [15]. За граматичної інтерференції відбуваються зміни в граматичних формах, моделях, функціях. Відповідно до цих змін Л. М. Паскарь виділяє такі види граматичної інтерференції: недодиференціація (невикористання диференційної ознаки виучуваної мови за відсутності її в іншій); зверхдиференціація (перенесення із РМ диференційних ознак, які відсутні в виучуваній мові); реінтерпритація відмінностей (заміна диференціальної ознаки виучуваного явища диференційною ознакою рідної мови). С. С. Сорокіна розрізняє синтаксичний і морфологічний підтипи інтерференції, які, в свою чергу, поділяються на більш вузькі підтипи. Так, синтаксична інтерференція включає: а) конструктивний підтип; б) позиційний синтаксис; в) підтипи синтаксичного узгодження. Труднощі може викликати той факт, що одна й та сама форма в іноземній мові може мати різні граматичні значення і передається в рідній мові двома різними формами. Наприклад, «Man sagt» (неозначено-особовий займенник) – «Кажуть» (дієслівна форма третьої особи множини); «Wenn man die Fremdsprache lernt, ...» а) «Коли вчиш іноземну мову, ...» (дієслівна форма другої особи однини); б) «Коли ми вчимо іноземну мову, ...» (дієслівна форма першої особи множини). Ще одним прикладом міг би бути займенник «es» в значенні особового займенника третьої особи однини і в безособовій конструкції: «Es (das Mädchen) gibt mir mein Buch». – «Вона (дівчинка) дає мені книжку». «Es gibt hier viele Museen» – «Тут є багато музеїв»; «Es (das Mädchen) steht hier schon lange». – «Вона (дівчинка) стоїть тут уже давно»; «Wie steht es mit deiner Arbeit?» – «Як справи з твоєю роботою?»; «Es (das Kind) geht in die Schule». – «Wie geht es dir?»; «Es ist interessant». «Це цікаво»; «Es regnet». – «Йде дощ». Отже, вживання «es» як особового займенника не викликає труднощів. Інтерференція рідної мови проявляється часто при вживанні «es» як безособового займенника, оскільки дієслова в українській мові не вимагають формального підмета. Так званий empty subject «it» англійської мови допоможе зрозуміти граматичний феномен «es» в німецькій мові:

Холодно.	It is cold.	Es ist kalt.
Час іти.	It is time to leave.	Es ist Zeit zu gehen.
Зараз половина третьої.	It is half past two.	Es ist halb drei.
Йде дощ.	It is raining.	Es regnet.

Часто джерелом труднощів є різниця в управлінні дієслів, наприклад, українське дієслово «вітати» вимагає знахідного відмінка, а німецьке «gratulieren» – давального. Значною проблемою є рід німецьких іменників. Знаючи, що німецьке слово «der Mangel» чоловічого роду, студент вважає, що і слова «Regel», «Rätsel» також будуть чоловічого роду. При цьому він керується тим, що рід іменника в українській мові майже завжди можна визначити за закінченням. У німецькій мові рід іменника лише за закінченням визначити досить важко.

На граматичному рівні можливі також помилки у вживанні модальних дієслів. Деякі структури англійської мови подібні до структур німецької, наприклад: «I must go now» – «Ich muss jetzt gehen»; «He can speak Russian» – «Er kann Russisch sprechen». Як в англійській, так і в німецькій мові, всі інші дієслова вживаються з частковою to+infinitive чи zu+Infinitiv, наприклад: «I stört to read» – «Ich fange an zu lesen»; «He forgot to send the letter» – «Er vergaß den Brief wegzuschicken». Інтерференція може проявитись у порядку слів у реченнях з модальними дієсловами – на відміну від англійської мови в німецькій мові в простих розповідних реченнях, як і в питальних, модальне дієслово стоїть завжди в кінці речення, наприклад: «Can I help you?» – «Kann ich dir helfen?»; «May I have your pencil?» – «Darf ich deinen Bleistift haben?»; «I must write this letter in Spanish!» – «Ich muss diesen Brief auf Spanisch schreiben!». На синтаксичному рівні інтерференція проявляє себе в порушенні рамкової конструкції, у вільному порядку слів та ін. Необхідно зазначити, що інтерференція в синтаксисі долається найважче.

У психології інтерференція трактується як виникнення перешкод внаслідок перенесення навичок та умінь з однієї діяльності в іншу. Це стосується також мовних і мовленнєвих навичок у процесі засвоєння ІМ, оскільки мовлення є психічною діяльністю. Процес перенесення навичок є складним феноменом людської психіки, прихований механізм якого дозволяє людині використовувати в своїй розумовій і моторній діяльності те, що їй вже відомо, в абсолютно нових чи відносно нових обставинах [6, 80].

Психологами встановлено, що формування окремої навички ніколи не є самостійним, ізольованим процесом, на нього впливає та в ньому бере участь увесь попередній досвід людини. «Новоутворювані динамічні стереотипи нашаровуються в корі великих півкуль головного мозку на раніше сформовані стереотипи [6, с. 87], таким чином, навички, що набуваються, певною мірою базуються на раніше засвоєних... Саме таке використання вже сформованих навичок у діяльності, пов'язаній з вирішенням нового завдання, називається переносом». Явище переносу зумовлюється передусім наявністю подібних і тотожних рис у вже сформованій і новій навичках, спільних прийомах виконання відповідних дій. Елементи вже сформованої навички входять при цьому до структури новоутворюваної навички і тим полегшують процес оволодіння нею. Попередньо вироблені навички іноді справляють негативний, гальмівний вплив на формування нових, що проявляється у виникненні помилок. Таке явище називається інтерференцією навичок. Інтерференція проявляється тоді, коли раніше вироблені прийоми дії застосовуються в новій ситуації без урахування її відмінності [13, с. 96].

Аналогічні процеси мають місце у мовленнєвій діяльності. З психологічної точки зору процес породження мовлення полягає в тому, що мовець переводить розумовий (немовленнєвий) задум в мовленнєві одиниці конкретної мови. При цьому він оперує зумовленими комунікативним задумом смисловими одиницями. Дослідниками виділяються також і аспекти мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами. Мовленнєва діяльність рідною мовою цілісна, оскільки вона проходить всі етапи від мотиву до самокорекції, якщо текст як продукт мовленнєвої діяльності не відповідає еталону. Сформований на рідній мові мовленнєвий механізм не може на тому ж рівні функціонувати і в умовах оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю [6, с. 87]. Іншомовна мовленнєва діяльність не має етапу самокорекції, оскільки немає «внутрішніх» еталонів і корекція має зовнішню форму і тому має обов'язково опиратись не лише на закономірності процесу отримання мовленнєвих вмінь і навичок, але й на знання про процеси породження та сприйняття мовлення як рідною мовою, так і іноземною, оскільки знання етапів та операцій на кожному рівні є основою для вибору типів вправ.

Для розуміння механізму впливу інтерференції на реалізацію мовленнєвої діяльності в говорінні доцільно провести аналіз мисленнєво-мовленнєвих процесів на основі наявних моделей породження висловлювання. Нам імпонує схема моделі породження іншомовного висловлювання І. О. Зимньої, яка базується на зіставленні досліджень цього процесу в роботах Л. С. Виготського, А. Р. Лурії, О. О. Леонтьєва, Т. В. Ахутіної, оскільки ця модель орієнтована на навчання діяльності говоріння ІМ і ґрунтується на аналізі психологічних механізмів формування та формулювання мовлення [4, с. 26].

Мовлення, процес вираження думки та її розуміння, за І. О. Зимною, є складною вищою вербально-комунікативною функцією, яка повинна розглядатись як ціле і не може бути розділена на «обмежені функціональні одиниці».

У породженні мовленнєвого висловлювання вона пропонує розрізнити три основні рівні: мотиваційний, формуючий (з двома підрівнями: змістоутворюючим та формулюючим) і реалізуючий, але неодноразово підкреслює, що вся схема є одночасною взаємодією всіх компонентів, всіх рівнів на основі актуалізації міжрівневих зв'язків, тобто, йдеться про паралельне, а не послідовне включення всіх рівнів. Ланка одного рівня є одночасно компонентом іншого рівня.

Нам видається важливим розглянути формуючий рівень психолінгвістичної моделі мовленнєвого висловлювання І. О. Зимньої, оскільки саме на цьому рівні відбувається формування загального суб'єктивного змісту висловлювання, його оформлення та граматичне структурування. Саме цей рівень несе відповідальність за логічну послідовність і граматичну правильність мовленнєвого акту, отже, саме тут відбувається зародження інтерференції [5, с. 169].

Як вважає І. О. Зимня, процес формування та формулювання думки має дві функціонально різні, але тісно взаємопов'язані фази: змістоутворюючу та формулюючу. Породження мовлення починається з внутрішньої схеми висловлювання, чи, іншими словами, з його загального задуму, осмислення висловлювання у внутрішньому мовленні, який розгортається на змістоутворюючій фазі – цей підрівень І. О. Зимня співвідносить з «внутрішнім програмуванням» О. О. Леонтьєва. Початковий задум висловлювання обов'язково містить дві складові: об'єкт висловлювання, відомий суб'єкту, та те нове, що потрібно сказати про цей предмет і що становить предикативну структуру висловлювання. Тема висловлювання вперше відділяється від реми висловлювання. Типовим для цього етапу є той факт, що мовець починає розуміти, як саме цей суб'єктивний задум «можна перетворити в систему розгорнутих і зрозумілих усім мовленнєвих висловлювань». Тобто, відбувається одночасне втілення замислу як в просторово-понятійній схемі, що активує поле номінації, так і в схемі тимчасового розгортання поля предикації. Вслід за Л. С. Виготським І. О. Зимня вважає, що ці дві частини і утворюють початкову думку, яка має характер зверненого мовленнєвого висловлювання, що в подальшому має бути перетворене в систему послідовно зв'язаних слів (речень, тексту).

Це перетворення здійснюється за допомогою внутрішнього мовлення на наступній фазі – формулюючій. Саме при переході з аналітико-синтетичної фази, представленої у вигляді звернених мовленнєвих дій з програмування та оформлення висловлювання, до фази звукового та інтонаційного

оформлення мовлення починається функціонування механізму внутрішнього оформлення висловлювання – здійснюється вибір слів, граматичних конструкцій, структурування висловлювання.

Ще однією особливістю породження мовленнєвого висловлювання, крім стійкої цілі та тієї конкретної задачі, яка стоїть перед мовцем, є також широкий обсяг оперативної пам'яті та система стратегій, яка дозволяє виділити суттєвий зміст висловлювання, гальмує побічні асоціації та вибирає мовленнєві формулювання, що відповідають поставленій задачі. Це передбачає постійний контроль за перебігом компонентів висловлювання, а у випадку мовлення іноземною мовою і свідомий вибір потрібних мовленнєвих компонентів із багатьох альтернатив. Отже, в мовленні розгортається процес «говоріння», в ході якого відбувається своєрідне кодування мовцем мовленнєвих сигналів з їх наступним декодуванням слухачем [6, с. 87]. Той факт, що думка кодується в мовленні, щоб стати зрозумілою, Л. С. Виготський висловив у формулі: «думка здійснюється у слові» [4, с. 56].

Ми вважаємо за необхідне розкрити механізми кодування усного висловлювання, оскільки ця операція відіграє значну роль у процесі навчання граматично правильного оформлення мовлення. Кодування в процесі породження висловлювання іноземною мовою здійснюється аналогічно процесу кодування рідної мови. Але на відміну від рідної мови в процесі породження висловлювання іноземною мовою увага мовця концентрується на вимові, лексичному значенні, формі, тобто на структурному оформленні висловлювання. Крім того, в процесі кодування іноземною мовою неминучим є внутрішній переклад висловлювання. Це зумовлено тим, що мовець користується в процесі іншомовного мовлення кодом внутрішнього програмування, сформованого на базі рідної мови. На цій стадії здійснюється ідентифікація, порівняння об'єктів іноземної мови з еталонами подібних об'єктів рідної, які зберігаються в пам'яті мовця. В результаті проведеної ідентифікації встановлюється повна або часткова подібність чи розбіжність вербальних елементів і граматичних структур двох мов. На цій основі приймається рішення і будується програма мовленнєвих дій з реалізації замислу засобами конкретної мови. Але оскільки в процесі мовного контакту в мисленні білінгва вступають у взаємодію дві протиставлені одна одній системи, кожна з яких має свою специфіку, не завжди вдається віднайти елементи, повністю тотожні в обох мовах. За відсутності еталонів на одній мові мовець, помилково встановивши однозначні відносини між фактично різними елементами двох мов та ототожнюючи елемент вторинної системи з елементом первинної, відтворює її за правилами першої мови, при цьому використовує визначені еталони, наявні в пам'яті або створювані ним на базі вже засвоєних фонетичних, лексичних, граматичних, семантичних і стилістичних моделей. Результатом неправильного встановлення відносин кореспонденції між елементами контактуючих мов чи неправильної лінгвістичної інтерпретації вторинної мови може бути інтерференція, внаслідок чого в мовленні виникають відхилення від мовленнєвих норм. Помилки, за висловленням О. О. Леонтьєва, є сигналом «шва, який розійшовся в мовленнєвому механізмі» (11, с. 78). Мовець заповнює ці «розриви» інтерферентами (елементами іншої мови). Як зазначає О. Л. Пумпянський, до основних причин, які призводять до помилок, належать впевненість в однозначності слів і граматичних форм, помилкове використання аналогії, невміння підшукати відповідне значення слова в рідній мові для перекладу слів чи граматичних конструкцій іноземної мови.

На основі викладеного допускаємо, що етапом, на якому зароджується інтерференція, є формулююча фаза формуючого рівня в схемі моделі І. О. Зимньої з урахуванням етапу перекодування.

Все викладене вище дозволяє зробити такий висновок: внаслідок контактування РМ та ІМ має місце явище інтерференції, яка справляє значний негативний вплив на процес формування граматичних навичок говоріння, тому її дію не можна залишати поза увагою в процесі навчання іноземній мові. Знаючи, за яких умов виникає інтерференція і передбачаючи її дію в тій чи іншій конкретній ситуації, можна запобігти негативному перенесенню вже набутих мовних і мовленнєвих навичок і тим полегшити оволодіння новими.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бондарчук О. И. Основы психологии и педагогики. Курс лекцій. – [3-е издание, стереотипное] / О. И. Бондарчук, Л. И. Бондарчук. – К. : МАУП. – 2002. – 168 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты. – [Изд. 5-ое, испр.] / У. Вайнрайх – М. : Издательство "Лабиринт", 1999. – 352 с.
3. Загальна психологія. Підручник / За загальною редакцією акад. С. Д. Максименка. – [2-ге вид., переробл. і доп.]. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
4. Жлуктенко Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. – К. : Вища школа, 1974.
5. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения / И. А. Зимняя // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1976. – С. 114 – 125.
6. Зимняя И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
7. Карлинский А. Е. Основы теории взаимодействия языков / А. Е. Карлинский. – Алма-Аты, 1990. – 127 с.
8. Китросская И. И. Некоторые вопросы методики обучения второму иностранному языку: автореф. дисс. канд. пед. наук / И. И. Китросская. – М., 1970. – 51 с.
9. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А. А. Леонтьев. – М., 1969. – 113 с.
10. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия; Под ред. Е. Д. Хомской. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
11. Максименко С. Д. Загальна психологія: [Навч. посібник] / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

12. Паскарь Л. М. Грамматическая интерференция в русской речи студентов-молдаван и пути ее преодоления в практическом курсе русского языка / Л. М. Паскарь. – М., 1989.
13. Розенцвейг В. Ю. Проблемы языковой интерференции / В. Ю. Розенцвейг. – М., 1975.
14. Хауген Э. Билингвизм / Э. Хауген // Проблемы билингвизма. – М., 1972. – С. 75 – 91.

УДК 378. 247

Прадівляний М. Г.,  
Рудницька Т. Г.

Вінницький національний технічний університет

### МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ ОДИНИЦЬ У НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТАХ

*У статті розглядаються питання вивчення структурно-семантичних особливостей термінів науково-технічного тексту, пропонуються інноваційні методи навчання в процесі вивчення термінологічної лексики для якісної підготовки фахівців у ВНЗ.*

**Ключові слова:** аббревіатура, автентичний текст, контекстуальне значення, методика співробітництва, похідні, семантизація терміну, термінологія.

**Прадівляний Н. Г., Рудницька Т. Г. Методика изучения терминологических единиц в научно-технических текстах.** В статье рассматриваются вопросы изучения структурно-семантических особенностей терминов научно-технического текста, предлагаются инновационные методы обучения в процессе изучения терминологической лексики для качественной подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

**Ключевые слова:** аббревиатура, аутентичный текст, контекстуальное значение, методика сотрудничества, производные, семантизация термина, терминология.

**Mykola G. Pradiivliannyi, Tetiana G. Rudnytska. Methods for learning terminology in scientific and technical texts.** The paper considers the current issues in terminology teaching and learning of the structural and semantic peculiarities of the scientific and technical text vocabulary. The authors suggest innovative techniques in teaching of the technical vocabulary to promote specialists training in technical institutions for higher education.

**Key words:** abbreviation, authentic text, contextual meaning, co-operative learning, derivatives, term semantization, terminology.

У сучасних умовах глобалізації, коли відкриваються й розширюються ринки, виникають нові ділові й культурні зв'язки між народами та державами, великого значення в системі вищої освіти набуває навчання студентів фахового іншомовного спілкування, формування творчої, професійно орієнтованої особистості фахівця, здатного самостійно опрацювати і успішно застосовувати отримані знання на практиці. Зростання виробництва, досягнення науково-технічного прогресу, міждержавна інтеграція вимагають від підприємців і науковців застосування світового досвіду при обов'язковому користуванні технічною та науково-технічною літературою.

В останні роки внаслідок значних політичних, економічних, науково-технічних змін вивченню фахової термінологічної лексики надається велике значення, оскільки така лексика необхідна студентам насамперед при читанні спеціальних текстів за фахом із метою отримання професійної інформації, для ведення професійно орієнтованої бесіди з зарубіжними фахівцями, при написанні повідомлень, анотацій, ділової документації [9, с. 29].

Основна особливість науково-технічної літератури – її насиченість термінологією, термінологічними словосполученнями, своєрідними лексичними конструкціями та аббревіатурами. Тексти технічного характеру орієнтовані на представників особливої соціальної групи, у якої є спеціальні фонові знання.

Тому майбутній інженер-технічний перекладач в першу чергу має бути відмінним фахівцем у своїй сфері, намагатися постійно розвиватись, самовдосконалюватись і цікавитись усіма новинками технічного світу. Перш ніж перейти до розгляду питання про особливості термінів і способи їх вивчення на заняттях з англійської мови, доречно коротко розглянути методичні підходи, що пропонує сучасна методологія.

Методичні розробки, присвячені проблематиці термінологічної лексики, часто зустрічаються у вітчизняній і зарубіжній методиці викладання іноземних мов. У дослідженнях зарубіжних фахівців існує декілька точок зору з цього питання, основними з яких є попереднє вивчення лексичних термінів ізольовано від тексту (preteaching vocabulary), ефективність якого заперечують Гадсон (1982), Таглібер і Джонсон (1988), і введення та опрацювання лексики на основі тексту безпосередньо перед читанням (prereading activities) – підхід, що має більше прихильників, зокрема Карел та Айстерхолд (1983), Бернارد Сіл (1991) [11, с. 305]. Думку щодо необхідності подачі термінологічної лексики вже на етапі перед читанням поділяють вітчизняні дослідники цього питання. Як вважає К. Ф. Кусько, читання фахової літератури дає можливість „транспозиції термінологічних одиниць в усний чи письмовий текст за фахом” [6, с. 17].

В. І. Карабан визначає термін як мовний знак, що репрезентує поняття спеціальної, професійної галузі науки або техніки. Він зазначає, що науково-технічні терміни становлять суттєву складову науково-технічних