

Література

1. Барановська Л.В. Навчання студентів професійного спілкування : монографія / Л.В. Барановська. – Біла Церква, 2002. – 256 с.
2. Берегова Г.Д. Формування культури мовлення студентів-аграрників в умовах нижньонадніпрянських говірок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.Д. Берегова ; Херс. держ. ун-т. – Херсон, 2003. – 18 с.
3. Березина Н.Е. Обучение письменным формам делового общения в ситуациях вхождения в сферу профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Е. Березина. – М., 1998. – 16 с.
4. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2004. – 300 с.
5. Михайлюк В.О. Формування культури ділового мовлення у студентів аграрного вузу (на матеріалі спеціальностей “Облік і аудит” та “Менеджмент організацій”) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В.О. Михайлюк ; Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 28 с.
6. Рудницька О.П. Основи педагогічних досліджень / О.П. Рудницька, А.Г. Болгарський, Т.Ю. Свистельнікова. – К., 1998. – 143 с.
7. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина. – Саратов : СГУ, 1987. – 173 с.
8. Ядов В.А. Социологические исследования / В.А. Ядов. – М. : Наука, 1987. – 248 с.
9. Benner D. Hauptstörungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien / D. Benner. – List Verlag München, 1978. – 424 s.
10. Gudjons H. Erziehungswissenschaft kompakt / H. Gudjons. – Hamburg : Bergmann und Helbig, 1993. – 228 s.

АНІСІМОВА А.О.

ВИЗНАЧЕННЯ МОВИ-ДЖЕРЕЛА ТРАНСФЕРУ ТА ІНТЕРФЕРЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ МАЙБУТНІМИ ПЕРЕКЛАДАЧАМИ ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ ШТУЧНОГО СУБОРДИНАТИВНОГО ТРИЛІНГВІЗМУ

Навчання другої іноземної мови (далі – ІМ2) як другої спеціальності у вищому навчальному закладі має свої особливості порівняно з навчанням першої іноземної мови (далі – ІМ1). При формуванні у студентів граматичних навичок говоріння німецькою мовою (НМ) як ІМ2, особливо під час першого року навчання, коли здійснюється запуск мовленнєвого механізму, виникає низка труднощів, пов'язаних переважно з психолінгвістичними особливостями оволодіння ІМ2. Виявлення цих особливостей, насамперед, потребує детального розгляду таких аспектів, як загальна характеристика говоріння як виду мовленнєвої діяльності (далі – МД), трилінгвізму як мовного середовища, у якому відбувається оволодіння студентами ІМ2, виявлення причин і закономірностей трансферу та інтерференції з боку рідної мови (далі – РМ) та ІМ1.

Мета статті – визначити мову-джерело трансферу та інтерференції, яка справляє переважний вплив на формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 після англійської (далі – АМ) у майбутніх перекладачів в умовах штучного субординативного трилінгвізму.

Визначимося, перш за все, з ключовими поняттями в контексті нашого дослідження, до яких ми зараховуємо поняття штучного субординативного трилінгвізму, трансферу та інтерференції.

Слідом за М.В. Барішніковим [2, с. 52], трилінгвізм будемо розглядати як співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних цілях залежно від мети спілкування, місця реалізації актів комунікації тощо. У цьому випадку йдеться про індивідуальний трилінгвізм як властивість конкретного індивіда, за якого всі мови, які його (трилінгвізм) утворюють, перебувають у відношенні функціональної залежності й додатковості.

При розгляді такого складного явища, як інтерференція, необхідно звернути увагу на те, що термін “інтерференція” більшість авторів (І.С. Алексєєва, В.В. Алімов, А.І. Бейла, Л.Г. Кашкуревич, І.І. Кітроська, Л.Н. Ковиліна, Б.А. Лапідус, В.Ю. Розенцвейг, Е. Хаукен, В.Н. Ярцева та ін.) тлумачити по-різному. Інтерференцію ми розуміємо, за І.С. Алексєєвою [1, с. 170], як порушення мовної норми під впливом елементів іншої мови, а також процес впливу однієї мови на іншу.

Базою для ефективного формування граматичних навичок може слугувати позитивне перенесення – трансфер (у різних термінах: трансференція, транспозиція). Ефективність процесу навчання ІМ2 залежить від ступеня і правильності використання механізму трансферу, який розуміється як здатність враховувати попередній досвід володіння РМ та ІМ1 для організації МД мовою, яка вивчається [7].

Виходячи з того, що лінгвістичні факти ІМ2 перебувають у різній залежності з явищами РМ та ІМ1, які кореспондують, Н.Н. Чичеріна [12] виділяє у своєму дослідженні три підходи до встановлення мови-джерела міжмовного перенесення при навчанні ІМ2 як спеціальності:

1) урахування пріоритетного впливу з боку ІМ1 – навчання повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона справляє найбільший вплив на засвоєння ІМ2;

2) урахування впливу як з боку ІМ1, так і можливого впливу з боку РМ – у процесі навчання має місце подвійна інтерференція, хоча вона є нерівнозначною; ІМ1 інтерферує більшою мірою, ніж РМ, попри те, що навички в РМ, безсумнівно, міцніші за навички в ІМ1;

3) урахування пріоритетного впливу з боку РМ і можливого впливу з боку ІМ1 – у процесі навчання справляє як позитивний, так і негативний вплив з боку ІМ1, однак вплив з боку РМ є визначальним.

Кожен із цих підходів буде зумовлювати особливості навчання ІМ2. Для виявлення специфіки організації процесу навчання ІМ2, зокрема особливостей формування граматичних навичок говоріння ІМ2 у майбутніх перекладачів, принципово важливим у межах нашого дослідження є визначення мови, з боку якої вплив на ІМ2 будемо розглядати як такий, що домінує в умовах субординативного трилінгвізму.

Спираючись на визначені Н.Н. Чичеріною підходи до встановлення такого впливу на ІМ2 з боку мов, що контактують, ми поділяємо погляд, згідно з яким вплив з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 є більшим, ніж вплив з боку РМ (С.А. Абдигалієв, Н.В. Баришніков, А.В. Бердичевський, І.Л. Бім, І.І. Кітроська, Б.А. Лапідус, Б.С. Лебединська, А.С. Маркосян).

Зокрема, пріоритетну роль ІМ1 порівняно з РМ у вивченні ІМ2 Б.А. Лапідус [8] пояснює через фактор суміжності в часі, за яким опорні елементи в когнітивній структурі були засвоєні пізніше, ніж відповідні їм елементи РМ, тобто ближче до часу засвоєння ІМ2. На думку вченого, крім фактора суміжності в часі, на характер взаємодії мов, що контактують, впливає також те, що І.І. Кітроська кваліфікує як “спільність ситуації навчання”, яка створює одне поле взаємодії нерідних мов, зближує мови, що вивчаються. В інших термінах ця ситуація називається “психологічною орієнтацією” як саме по собі усвідомлення того, що треба говорити ІМ. Виявом психологічної орієнтації є те, що, намагаючись відірватися від своєї РМ, той, хто навчається, часто підсвідомо, скоріше вживатиме одиницю іншої мови, що вивчається, ніж зробить крок назад і звернеться по допомогу до своєї РМ.

Досліджуючи роль ІМ1 у навчанні ІМ2, А.С. Маркосян [9] вказує на те, що при оволодінні ІМ2 той, хто навчається, з одного боку, нібито повторює той шлях, ті розумові дії, які привели його до оволодіння ІМ1, а з іншого – в його пам'яті граматична система ІМ1 є актуально усвідомлюваною, на відміну від системи РМ, якою він користується несвідомо, не замислюючись над тим, як він це робить, як породжує нескінченну кількість лінгвістично коректних висловлювань без особливого контролю. Актуально усвідомлювана система мови слугує неначе орієнтиром для того, хто навчається.

У дидактиці багатомовності, яка досліджує закономірності вивчення однією особистістю трьох-чотирьох ІМ, оволодіння базовою, домінантною ІМ розглядається як гарантія вивчення всіх інших ІМ. За теорією інтегративного навчання, оволодіння ІМ1 є лінгвістичною опорою для вивчення всіх інших ІМ, оволодіння ІМ2 стає ще більш сильною опорою при вивченні ІМ3 і, врешті, оволодіння ІМ4 реалізується на основі багатомовного лінгвістичного досвіду тих, хто навчається, а також набутого досвіду. Оволодіння ІМ4 сприяє підвищенню рівня володіння ІМ1 [3].

Інтерферуючий вплив ІМ1 на ІМ2 А.В. Щепілова [13, с. 263–268] розглядає крізь проблему оптимального порядку вивчення мов, за яким рівень інтерференції залежить від ІМ, яка вивчається першою. Вченим встановлено таку закономірність: якщо першою вивчається більш складна мова, то її інтерферуючий вплив є значно меншим на ІМ2, ніж навпаки. Як приклад наводиться порівняння послідовності вивчення АМ та французької мови, за яким АМ має більший інтерферуючий вплив на мови, які вивчаються за нею, ніж французька. На жаль, у науковій літературі відсутні дані щодо співвідношення АМ/НМ та НМ/АМ щодо порівнянь їх складності, а відповідно, й інтерферуючого впливу одна на одну.

Аргументацію нашого вибору щодо впливу, який домінує, з боку ІМ1 у навчанні ІМ2 завершуємо думкою І.Л. Бім [4], за якою процес оволодіння НМ як ІМ2 відбувається в більш сприятливих умовах, ніж процес оволодіння АМ як ІМ1, тому що НМ та АМ належать до однієї групи мов – германської та мають аналогічні граматичні явища, близькі за структурою й семантикою, а також тождні мовленнєві моделі.

Все вищезазначене щодо користі врахування ІМ1 у процесі навчання ІМ2 дає нам змогу вважати ІМ1 мовою-джерелом трансферу та інтерференції при формуванні граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2. Це означає, що ми будемо розглядати процес формування граматичних навичок говоріння НМ як ІМ2 у майбутніх перекладачів крізь призму взаємодії ІМ2 та ІМ1.

Досліджуючи процес взаємодії мов, що контактують, у свідомості людини, вчені зазначають, що простежити його надто складно, а відтак, важко констатувати факти трансферу, оскільки будь-яка тотожність синтаксичних структур не може розцінюватись як його результат. Дещо простіше, на їхню думку, відбувається виявлення фактів інтерференції, оскільки вони можуть констатуватися за рахунок помилок. За допомогою аналізу помилок можна встановити й факти трансферу, однак гарантувати абсолютну достовірність такий аналіз не може через те, що помилки можуть виникнути як під впливом ІМ1, так і під впливом самої ІМ2 (внутрішньомовної інтерференції) (О.О. Залевська, Б.А. Лапідус, А.С. Маркосян, А.В. Щепілова).

Попри те, що метод простої реєстрації помилок не може дати достовірних свідчень про взаємодію мов, які контактують, першим кроком у визначенні лінгвістичного джерела інтерференції розглядається все ж таки констатація помилки [13].

З метою виявлення граматичних помилок у процесі оволодіння НМ як ІМ2, спричинених інтерференцією з боку ІМ1 (АМ), нами було проведено тестування студентів ІІ курсу (36 осіб) факультету перекладачів Горлівського державного педагогічного інституту іноземних мов, які вивчають НМ як ІМ2 перший рік. Завдання для тестування було укладено з урахуванням вивченого граматичного та лексичного матеріалу з НМ як другої спеціальності. Студентам було запропоновано вибрати одну із ситуацій, що були наближені до реальних, і відповідно до неї побудувати висловлювання.

Результати тестування дали змогу виділити деякі типові граматичні помилки, які виникли в більшості студентів при використанні граматичного матеріалу в процесі говоріння НМ як ІМ2, а саме: при виборі артикля, при вживанні артикля / присвійних займенників з прикметником, при вживанні дієслів з керуванням, при вживанні речень з рамковою конструкцією, при побудові різних типів речень. Можна зробити припущення, що помилки, які виникли у студентів під час монологічних висловлювань, спричинені інтерферуєчим впливом АМ як ІМ1, про що свідчать порівняння вживаних ними граматичних явищ двох систем: АМ та НМ. З аналізу помилок видно, що джерелом інтерференції, як правило, виступають граматичні явища, які частково схожі або повністю відсутні в одній з мов.

Правильність вживання більшістю студентів таких граматичних явищ, як означеного/неозначеного артикля, ступенів порівняння прикметників, тільки одного заперечення в реченні, побудова безособових речень, які є схожими з відповідними в АМ, зумовлені, швидше за все, трансфером.

Приділяючи належну увагу трансферу при вивченні ІМ, психологи заперечують думку про те, що навчання мовлення ІМ – це формування системи нових навичок, які раніше не існували. Так, Т.В. Рябова (Ахутіна) та І.І. Ільєсов [10, с. 272] стверджують, що “людина, яка володіє якою-небудь однією мовою, вже має певну, опосередковану її діяльністю та мовленням систему категоризації явищ. У зв’язку із цим, хочемо ми того чи не хочемо, оволодіння іншою системою буде йти шляхом методу корекцій”. Прихильники цієї ж думки І.О. Зимня та О.О. Леонтьєв [6, с. 198] розглядають механізм іншомовного мовлення як сукупність трьох груп навичок, яку становлять, безумовно, навички мовлення РМ, що мають бути перенесені на новий мовний матеріал та актуалізовані; навички, які були раніше сформовані РМ й при оволодінні іншомовним мовленням підлягають корекції; і відповідно ті, які повинні бути сформовані наново через їх відсутність у лінгвістичному досвіді людини. З формуванням таких груп навичок пов’язані й ті типи перенесення, що стосуються механізмів переходу від операцій рідного мовлення до операцій іншомовного мовлення, про які вже йшлося раніше [5].

Оскільки при вивченні ІМ2 лінгвістичний досвід людини є вже доволі значним завдяки володінню ІМ1, позитивне перенесення з боку якої має переважне значення, то опорою й об’єктом корекції виступають іншомовні навички, якими студент володіє в ІМ1. Отже, при оволодінні ІМ2 питома вага трансферу при формуванні навичок значно збільшується.

Досліджуючи проблему трансферу в навчанні ІМ2, О.О. Савчук [11] робить спробу узагальнити ті аспекти, які дають змогу інтенсифікувати процес навчання ІМ2, роблять його економічним і раціональним, оскільки сприяють більш швидкому подоланню труднощів як мовного, так і психологічного характеру, що виникають при оволодінні ІМ2. За результатами цих узагальнень трансфер утворюють:

наявний у того, хто навчається, досвід вивчення нерідної мови й перенесення навичок та вмінь роботи з однієї ІМ на іншу; уміння переключатися з однієї мовної системи на іншу більш легко за рахунок володіння певними навичками; навички самостійної роботи над мовою; розвинутий механізм здогадки; більш розвинуте лінгвістичне мислення; вищий рівень абстрагування порівняно з тим, який забезпечується володінням тільки РМ; достатньо розвинута здатність до рефлексії й самооцінки; володіння загальнонавчальними вміннями, тобто “вміннями вчитися”.

Для врахування в навчальному процесі можливих виявів трансферу з боку ІМ1 важливим є усвідомлення факторів, від яких воно залежить, а саме:

1) рівень володіння ІМ1: чим краще студент володіє ІМ1, тим менше явищ інтерференції в нього виникає і тим більшою є кількість можливостей для трансферу. Проте також низький рівень володіння ІМ1 може впливати на оволодіння ІМ2: збіги граматичних явищ у двох ІМ не можуть бути для них фактором, який полегшує засвоєння ІМ2;

2) проміжок часу між вивченням ІМ1 та ІМ2: чим меншим є проміжок, тим більшим є вплив ІМ1 на оволодіння ІМ2;

3) усвідомлення мети навчання ІМ2 і наявність мотивації;

4) характер дидактично орієнтованого опису мови, який використовується при вивченні ІМ1 та ІМ2 (4, 9, 11).

Висновки. Спираючись на існуючі моделі можливої взаємодії мовних засобів різних мов, що контактують, та беручи до уваги те, що лінгвістичні факти ІМ2 перебувають у різній залежності з явищами РМ та ІМ1, що кореспондують, поділяємо погляд науковців, згідно з яким навчання ІМ2 повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона справляє найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2, і трансфер з якої може слугувати базою для ефективного формування граматичних навичок говоріння. Приписуючи ІМ1 статус мови-джерела міжмовного трансферу та інтерференції при навчанні ІМ2 як спеціальності, не виключаємо з нього повністю РМ, оскільки вона є, перш за все, однією з мов, які утворюють індивідуальний трилінгвізм студента, і так чи інакше впливає на оволодіння ІМ2. Цілеспрямоване врахування впливу РМ вважаємо необхідним для забезпечення професійної спрямованості навчального процесу з НМ як ІМ2 при підготовці перекладачів уже на першому році навчання, визначення особливостей якого вважаємо перспективою подальшого дослідження.

Література

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение : учеб. пособ. для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – СПб. : Филологический факультет СПбГУ. – М. : Академия, 2004. – 352 с.
2. Барышников Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – М. : Просвещение, 2003. – 159 с.
3. Барышников Н.В. Мультилингводидактика / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 5. – С. 19–27.
4. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И.Л. Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
5. Волкова Е.И. К проблеме формирования ориентировочного механизма в процессе обучения иностранному языку / Е.И. Волкова // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 213–232.
6. Зимняя И.А. Психологические особенности начального овладения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 194–203.
7. Кашкуревич Л.Г. Формирование универсальных учений билингва : учеб.-метод. пособие / Л.Г. Кашкуревич. – М. : Высш. шк., 1988. – 142 с.

8. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности : учеб. пособ. / Б.А. Лapidус. – М. : Высш. шк., 1980. – 173 с.
9. Маркосян А.С. Очерки теории овладения вторым языком / А.С. Маркосян. – М. : Психология, 2004. – 384 с.
10. Рябова (Ахутина) Т. В. О применении концепции управления усвоением в обучении русскому языку иностранцев / Т.В. Рябова (Ахутина), И.И. Ильясов // Психологические основы обучения неродному языку : хрестоматия / [сост. А.А. Леонтьев]. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – С. 254–287.
11. Савчук Е.А. Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.А. Савчук. – М., 2004. – 331 с.
12. Чичерина Н.Н. Особенности обучения грамматики немецкого языка как второго иностранного в старших классах средней школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Н. Чичерина. – М., 1997. – 199 с.
13. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному / А.В. Щепилова. – М. : Школьная книга, 2003. – 485 с.

БЛУДОВА Ю.О.

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Євроінтеграція зумовлює необхідність усвідомлення й вироблення нових теоретичних засад для змін та забезпечення ефективного функціонування системи професійної підготовки майбутніх учителів. Зміни в підготовці фахівців з вищою педагогічною освітою зумовлені взаємозв'язком і взаємодією різноманітних факторів.

Педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння та використання педагогічних новацій.

Швидкоплинний розвиток інформатизованого суспільства вимагає інноваційних підходів, нестандартних рішень, креативності мислення, а отже, творчої активності людини. Такі вимоги сучасного суспільства до педагога, а особливо до вчителя.

Мета статті – обґрунтувати необхідність введення інновацій у процес професійної підготовки майбутніх учителів.

Ця проблема особливо актуальна для сучасної школи. Оскільки сьогодні, як зазначає О. Коберник, навчально-виховний процес у загальноосвітніх школах спрямований здебільшого на формування інтелекту як такого, що становить певну суму знань, виховна робота є набором стандартних заходів, у ході яких вихованець стає лише об'єктом дисциплінарних впливів; вона орієнтується переважно на методи заохочення й покарання.

Як галузь педагогіки педагогічна інноватика є досить молодою наукою. У зарубіжній педагогіці дослідження інновацій започатковані в 60-х рр. ХХ ст. і мають яскраво виражений прикладний характер [3]. Проблеми інновацій досліджують сербський педагог К. Ангеловські, англійські й американські педагоги Х. Барнет, Д. Гамільтон, Н. Грос, У. Кінгстон, Н. Лагервей, М. Майлз, А. Хаберман, Р. Хейвлок та ін. [10].

Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний із масовим громадсько-педагогічним рухом, спричиненим суперечностями між суспільними потребами в розвитку й функціонуванні навчально-виховних закладів і реальним буттям навчально-виховної справи.

Система підготовки вчителів має свій зміст, який визначається особливостями й закономірностями професійно-педагогічної спрямованості навчального